

**UNIVERSIDAD DE SEVILLA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL Y  
PLÁSTICA**

## **LA IMPORTANCIA DE LA IMAGEN EN LAS CLASES DE ARTE EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS DEL CARIRI CEARENSE**

**SISLÂNDIA MARIA FERREIRA BRITO**

**Dirigida por el Dr. Juan Carlos Arañó Gisbert**

# **LA IMPORTANCIA DE LA IMAGEN EN LAS CLASES DE ARTE EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS DEL CARIRI CEARENSE**

**Doctoranda: Sislândia Maria Ferreira Brito**  
**Director de Tesis: Dr. D. Juan Carlos Arañó Gisbert.**



**UNIVERSIDAD DE SEVILLA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**DEPARTAMENTO DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL Y**  
**PLÁSTICA**

**SEVILLA, 2014**

A Gislânia, Júnior, Gildênio e Iarê.

## **AGRADECIMIENTO**

Al profesor Juan Carlos Arañó Gisbert, que siempre me ha instado a seguir adelante, mi reconocimiento por su sensibilidad intelectual en la conducción de este trabajo.

Al profesor Fábio Rodrigues da Costa por creer en el proyecto inicial, presencia incentivadora en toda mi carrera.

A la profesora Dolores Díaz Alcalde, sutil y peculiar en el tratamiento de los temas de la educación y el arte a lo largo del doctorado.

A la profesora Ana Mae Barbosa por su creencia en la enseñanza del arte en la Universidad Regional del Cariri estimulando en seguir adelante.

Al profesor Giovanni Ribeiro, mi profesor de español, por las correcciones en la gramática.

A las maestras y coordinadoras pedagógicas de las escuelas Doutor Leão Sampaio, Mário da Silva Bem y Manoel Balbino da Silva, por su contribución con las narrativas, historias y datos para la investigación.

A los niños y niñas, alumnos que de inmediato se dispusieron a cooperar participando en el trabajo, dando singularidad y un brillo especial.

A los profesores del Departamento de Educación de la Universidad Regional del Cariri por el apoyo.

## RESUMEN

Este trabajo de investigación tiene como centro las prácticas pedagógicas de los maestros de educación primaria de la enseñanza de arte de en las escuelas públicas municipales de la ciudad de Juazeiro do Norte. Hay que tener presente que el espacio al que nos referimos es muy familiar, originado en el comienzo de mi historia docente. Es lo que podemos entender como un "lugar de mirar y hablar", donde empezamos a tratar diversos elementos que representan aún gran cantidad de cuestiones que forman parte de los obstáculos para la enseñanza del arte en la Educación Primaria en la Región del Cariri. Siguiendo esta premisa, un factor de motivación para las reflexiones que se encuentran amalgamadas: la presencia de la imagen como vector delineador de posturas que son elaboradas históricamente y que instauran las prácticas efectivas, fuera del mundo escolar. En base a estas consideraciones, el planteamiento de la propuesta se configura en momentos distintos que interactúan dinámicamente en el movimiento de sus partes, formando un cuerpo de investigación en el que se unen. Es factor clave percibir la presencia de las imágenes en el contexto de la Educación Primaria, su importancia y cómo esas imágenes son experimentadas en las clases, qué postura pedagógica se asume ante esa cuestión como delineador de posturas que generan opinión. En ese sentido ¿Dónde podemos encontrar los elementos que configuran el discurso de las idealizaciones, de las prácticas en las clases de artes visuales en que las imágenes son evidenciadas en la Región del Cariri? Así, se buscará entender las formas como el estudio de la imagen puede ser un importante vehículo metodológico para el desarrollo de las actividades relacionadas con la asignatura de la educación artística en el Cariri Cearense; y de eso, analizar los elementos presentes en la formación de los profesores de arte, posibilitando reflexiones que permitan identificar los factores favorables a la buena marcha de los trabajos en el área.

**Palabras clave:** educación artística, prácticas pedagógicas, lectura de la imagen

## **ABSTRACT**

This research is focused in pedagogical practices of teachers that teaching art of elementary education in the public schools of Juazeiro do Norte city. Bear in mind that the space which we refer is very familiar, it was originated in the beginning of my history as a teacher. That's what we understand as a "place to watch and talk", where we begin to address several elements that representing still many issues that is part of the obstacles to teaching art in elementary education in the region of Cariri. Following this premise a motivating factor for the reflections that are amalgamated: the presence of the vector image as eyeliner postures that are developed historically and establishing effective practices outside of the school world. Based on these considerations the proposal approach is set at different times that interact dynamically in moving parts, forming a body of research that unites. Perceive key factor is the presence of images in the context of elementary education, its importance and how those images are experienced in the classroom and which pedagogical posture it's assumed in front of that delineating question of posture that generate opinions. In this sense where can we find the elements that shape the discourse of ideas in the practices of the visual arts classes where images are evidenced in the region of Cariri? Thus we seek to understand the ways in which the study of the image can be an important vehicle methodological for the developing of activities related to the subject of art education in the Cariri Cearense, analyzing the elements presents in the training of art teachers, that allowing reflexions that identify the factors favorable to good progress in the area.

**Keywords:** art education, teaching practices, reading image

## **RESUMO**

Este trabalho de investigação está focado nas práticas pedagógicas de professores que ensinam arte no ensino fundamental nas escolas públicas municipais da cidade do Juazeiro do Norte. Vale ressaltar que o espaço a que nos referimos é muito familiar, teve origem no início da minha história como professora. Isto é o que nós entendemos como um "lugar de olhar e falar", onde começamos a abordar os vários elementos que representam questões que fazem parte dos obstáculos para o ensino de arte das séries iniciais do ensino fundamental na região do Cariri. Seguindo essa premissa, um fator de motivação para as reflexões que se encontram amalgamadas; a presença da imagem como vetor delineador de posturas que são elaboradas historicamente em que se instauram em práticas efetivas fora do mundo da escola. Com base nestas considerações, a abordagem proposta se configura em momentos distintos que interagem dinamicamente em movimento de suas partes, formando um corpo de pesquisa que se unem. Um dos pontos importantes está em perceber a presença das imagens no contexto do ensino fundamental, sua importância, como essas Imagens são experimentadas em sala de aula, e que postura pedagógica se assume frente a essa questão deleneadora de posturas que geram opiniões. Nesse sentido, onde podemos encontrar os elementos que configuram o discurso das ideias nas práticas das aulas de artes visuais onde as imagens são evidenciadas na região do Cariri? Assim, buscamos compreender as formas em que o estudo da imagem pode ser um importante veículo metodológico para o desenvolvimento de atividades relacionadas à disciplina ensino de artes no Cariri Cearense, analisando os elementos presentes na formação dos professores de arte, possibilitando reflexões que permitam identificar os fatores favoráveis para os futuros trabalhos na área.

**Palavras chave:** ensino de arte, práticas pedagógicas, leitura de imagem

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	16
 CAPÍTULO I:	
CONTEXTUALIZACIÓN	20
1.1. Caracterización del espacio de investigación	20
1.1.1. El campo de investigación: Una mirada a las escuelas	27
1.1.1.a. Una Mirada a la escuela Manoel Balbino da Silva	28
1.1.1.b. Una Mirada a la Escuela de Enseñanza Fundamental Doutor Leão Sampaio	34
1.1.1.c. Una Mirada a la Escuela de Enseñanza Fundamental Mario da Silva Bem	40
1.2. El problema de investigación	44
1.3. Objetivos	47
1.4. Justificación	48
 CAPÍTULO II:	
MARCO TEÓRICO	54
2.1. Saberes de referencia para el diálogo	54
2.1.1. Ana Mae Barbosa	55
2.1.2. Kerry Freedman	61
2.1.3. Paulo Freire	66
2.2. Dialogando con la teoría: elementos conceptuales de la Cultura Visual actual	75
 CAPÍTULO III:	
LA ENSEÑANZA DEL ARTE EN BRASIL	82
3.1. Reflexionando sobre el arte, la Cultura Visual y la lectura de imágenes en el contexto educativo brasileño	82
3.2. Educación Artística: el arte en la educación brasileña, una mirada reflexiva	95
3.3. Cambios, conflictos y logros: el arte en las políticas educativas en Brasil	103



CAPÍTULO IV:	
METODOLOGÍA	110
4.1. Marco metodológico: punto de partida	110
4.2. Planteamiento: construyendo un camino	112
4.3. Caracterización de los sujetos de la investigación	116
4.4. Procedimientos para la recopilación de los datos de investigación	123
4.5. Procedimientos para el análisis e interpretación de los datos	128
4.6. Etapas de desarrollo de investigación	134
 CAPÍTULO V:	
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS	140
5.1. Estudio de Caso: una mirada reflexiva	141
5.2. La educación, la escuela, los alumnos y las aulas	142
5.3. La investigación – una reflexión a la luz de la metodología	151
5.4 Las Voces	154
5.4.1 La coordinación Pedagógica: una reflexión acerca de la profesión	156
5.4.1. a. Lo que dicen los coordinadores pedagógicos	157
5.4.2. Los maestros	167
5.4.3. Los alumnos	209
 CONCLUSIÓN	238
BIBLIOGRAFÍA	244
ANEXOS	

## **SIGLAS**

CEB – Conselho de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

DBAE – Discipline Based in Art Education

DEMUTRAN – Departamento Municipal de Transito

EAB - Escolinha de Arte do Brasil

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FAEB – Federação de Arte Educadores do Brasil

FJN – Faculdade de Juazeiro do Norte

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INSEA – International Society for Education through Art

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira

LOM – Lei Orgânica do Município

MEA – Movimento Escolinha de Arte

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PAIC – Programa de Alfabetização na Idade Certa

PAR – Plano de Ações Articuladas

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLA – Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPP – Projeto Político Pedagógico

PTA – Plano de Trabalho Anual

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SBT – Sistema Brasileiro de Televisão

SEDUC – Secretaria de Educação do Estado

SEFE – Sistema Educacional Família e Escola.

SESC – Serviço Social do Comércio

SEME – Secretaria Municipal de Educação

SOBREART – Sociedade Brasileira de Arte-Educação

SPAECE – Sistema de Avaliação Permanente da Educação Básica do Ceará

SUCAM – Superintendência de Campanha de Saúde Pública

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

URCA – Universidade Regional do Cariri

USAID – Agencia Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

TV – Televisión

## ÍNDICE DE TABLA

Tabla 1 - Fuente: Proyecto Político Pedagógico, 2011/2012.	
Escuela Doutor Leão Sampaio	38
Tabla 2 - Autores que contribuyen con la enseñanza de arte en Brasil	85
Tabla 3 - Fuente: Datos de la Secretaria de Educación del Municipio año 2012	117
Tabla 4 - Fuente: Datos de la secretaria de las escuelas, año 2012	118
Tabla 5 - Fuente: Datos de la Entrevista, año 2012	118
Tabla 6 - Fuente: Secretaría de la Escuela, año 2012	120
Tabla 7 - Fuente: Secretaria de la Escuela, año 2012	120
Tabla 8 - Fuente: Documento de la escuela	122
Tabla 9 - Fuente: Datos de los documentos de la secretaria de la Escuela	123
Tabla 10 - Fuente: INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira	145
Grafico 1 - Asignatura de mayor interés para escuela	160

*Para quien puede ver, la existencia transcurre en un continuo despliegue de imágenes captadas por la vista y los otros sentidos realzan o atenúan, imágenes cuyo significado varía constantemente, con lo que se construye un lenguaje hecho de imágenes traducidas a palabras y de palabras traducidas a imágenes, a través del cual tratamos de captar y comprender nuestra propia existencia. Las imágenes que componen nuestro mundo son símbolos, signos, mensajes y alegorías. O acaso son tan sólo presencias vacías que llenamos con nuestros deseos, experiencias, interrogantes y pesares. En cualquier caso, las imágenes, como las palabras son la materia de que estamos hechos.*

*Alberto Manguel (2003)*

## INTRODUCCIÓN

Cuando hablamos de lectura, por lo general, lo primero que nos viene a la mente es la comprensión de las palabras y el proceso de alfabetización. Sin embargo, ya nos advirtió Paulo Freire (1982) que la lectura es algo más que descifrar palabras: es leer el mundo. Y en este mundo moderno, lleno de mensajes visuales, la lectura también incluye las imágenes.

El niño antes de leer palabras maneja imágenes, reconoce los diferentes productos a través del lenguaje visual. Esto demuestra lo importante que es trabajar con la lectura, desde la guardería hasta la universidad, principalmente porque vivimos en un mundo rodeado de imágenes. A pesar de su evidente importancia en la enseñanza del arte, sólo a partir de los años ochenta se difundió en Brasil la lectura de imagen en la escuela, ya sea una obra de arte o una imagen de la cultura visual.

Encontramos imágenes para el ejercicio de la lectura en los museos, libros, revistas, espacios de artes, edificios públicos, entre otros. Son tantos, múltiples y diversificados los espacios que es difícil una palabra o concepto pueda satisfacerla.

Teniendo en cuenta que la imagen se trata como un objeto de conocimiento, debe considerarse cualquier obra o reproducción de obras de arte como imagen, ya sea figurativa o abstracta.

A pesar de que es una actividad compleja que impregna gran parte de la vida en una sociedad urbana, industrializada y tecnológica, la lectura, como un proceso que requiere una metodología y una teoría propia, no ocupa un lugar destacado en el programa de formación del profesorado más allá de las fronteras de la alfabetización. En el caso de las artes visuales, cuya orientación teórica y metodológica de las directrices curriculares nacionales sugiere su extensa labor en la educación básica, su presencia es tal vez más rara.

Abordajes que incluyan discusiones de la lectura de imagen y los aspectos del mundo en general son aún más escasos, o inexistentes.

Esta investigación propone también una reflexión sobre el problema y las consecuencias de esta carencia en la formación del profesorado, a partir de la realidad de su formación inicial y permanente.

Este estudio pretende contribuir como una reflexión necesaria sobre la enseñanza del arte en la educación primaria, cuestionando el modo en que los maestros trabajan el arte en la escuela, específicamente las Artes Visuales, al realizar con sus alumnos la lectura de imágenes y las teorías que prueban su existencia o fundamentan su práctica. Si hay una didáctica definida, una estrategia de enseñanza en la lectura de imágenes con los alumnos, si los maestros amplían su repertorio de imágenes con inserción de imágenes de la cultura visual cotidiana, en la lectura de imagen con los estudiantes.

Se buscó describir el proceso vivido como investigadora y compartir los diversos y diferentes aprendizajes experimentados con la inmersión en el proyecto. En este trabajo hay algunas contribuciones en el campo de la investigación educativa referentes a la educación primaria.

El primer capítulo pretende contextualizar, caracterizar el espacio y el campo de investigación, una mirada más atenta a las escuelas investigadas. Se organizó el problema de la investigación, los objetivos y la justificación, afirmando que la educación puede y debe contribuir a que los estudiantes desarrollen niveles de comprensión. En sentido práctico, la educación debe comprometerse en dotar a los alumnos de conocimientos básicos necesarios para que sean capaces de buscar/construir/desarrollar estrategias adecuadas, con posibilidad de interpretar/comprender las obras de arte o cualquier imagen, construyendo conocimiento a lo largo de su vida. Se estudian las diversas formas e informaciones que se encontraron cuando se abordaron los estudios sobre la importancia de la imagen en educación primaria en las escuelas de la región del Cariri Cearense. Teniendo en cuenta sus espacios, territorialidad, y además de la historicidad donde la investigación se da. Esto produce el ir y venir de las informaciones cuestionadas, comprobadas, negadas, confirmadas y desveladas.

En el segundo capítulo se describe el proceso de desarrollo de la investigación, la relación entre el investigador e investigados. Buscando problematizar el proceso de investigación y cómo, insertado en el trabajo de investigación, la teoría me ayudó a entender/comprender el objeto de estudio que se hizo más explícito, a focalizar el referencial teórico, los saberes de referencia del diálogo en este trabajo como Ana Mae, Kerry Freedman, Paulo

Freire, reflexionando sobre los elementos conceptuales de la cultura visual en la actualidad. Argumentos, de algunos de los investigadores señalados, que han contribuido al desarrollo de nuestra reflexión sobre el entendimiento de que las manifestaciones visuales son algo más que meras representaciones de la realidad. En este sentido, elaboran cuestiones, proponen estudios, investigaciones y sostienen la idea de que construyamos una mirada más atenta a lo que estamos consumiendo visualmente en nuestro día a día. Autores que, entre otras cosas, evidencian en sus investigaciones que las manifestaciones visuales son representaciones de modelos éticos, morales, políticos, de comportamientos, creencias y son poseedoras de un fuerte poder de persuasión y merecen una atención especial porque son una dinámica presencia en lo cotidiano.

El tercer capítulo trata de los aspectos históricos y jurídicos de la enseñanza de arte en Brasil, una contextualización reflexionada sobre el arte, la cultura visual y la lectura de las imágenes en el contexto de la educación brasileña. Así, hay una preocupación por confirmar que son varios los expertos que con sus investigaciones han contribuido en organizar metodologías y, así, crean modos de diseminar la importancia de la apreciación y lectura de las imágenes, las propuestas de esos autores señalan vestigios de lecturas a la vez que proponen abordajes de enseñanza. Por lo tanto se debaten temas como: la educación artística, oficialización del arte en la educación brasileña, cambios, conflictos y logros; el arte en las políticas públicas de la educación en Brasil de nuestros días.

El arte está asumiendo relevancias en las reformas educativas por esto es primordial analizar y comprender cuestiones que posibiliten conocer y desvelar los determinantes político-sociales y los objetivos que se establecen en ese contexto, confirmando una comprensión mejor de las políticas públicas educacionales brasileñas para la enseñanza de arte, su proceso de elaboración y aplicación, verificando sus implicaciones en la práctica escolar, en la enseñanza de arte en nuestro país.

El cuarto capítulo trata de la metodología, del marco metodológico, el punto de partida. En este punto se aclara que investigar implica un esfuerzo para desacomodarse en relación al contexto con el cual vivimos y, por ello, está



relacionado con una comprensión de la realidad como algo dinámico, susceptible de cambio. También se trata la caracterización de los sujetos de la investigación. En este punto se busca sostener que el análisis pretendido necesitó la comprensión de elementos presentes en complejas relaciones, y en distintos niveles.

También se exponen los procedimientos para la recopilación de los datos de la investigación, para el análisis e interpretación de los datos que lleven a una comprensión de las cuestiones que son puestas de relieve en este trabajo. El desarrollo del tema abordado fue creando y, a la vez, proponiendo algunas cuestiones en diferentes vertientes sobre la investigación como caracteriza a un trabajo de esta magnitud: qué es conocimiento científico y otros tipos de conocimientos, los procedimientos que deben seguirse para mantener el rigor en la recopilación y análisis de los datos, cuál debe ser el propósito de la investigación, para qué y para quién se producen los conocimientos de la investigación.

Asimismo, a lo largo del trabajo se desarrolló un abordaje clave para el trabajo investigador intentando que el lector comprenda los discursos, conceptos y términos de maestros y alumnos que suceden de manera implícita o explícita. Práctica que está siendo priorizada en las clases de arte de las escuelas públicas del Cariri Cearense. Y ante todo, importa subrayar el problema de entender la importancia de las imágenes en dichas clases.

El quinto capítulo trata de los datos. Los análisis e interpretaciones de las narrativas de los sujetos investigados: los Coordinadores Pedagógicos, los maestros y los alumnos.

Por último, se concluyen algunos aprendizajes en las consideraciones finales. Como anexos, se presentan los discursos de los coordinadores, profesores y alumnos, y otras cuestiones complementarias.

## CAPÍTULO I

### CONTEXTUALIZACIÓN

*Insensivelmente, somos conduzidos para devaneios antigos que já nem pensamos em data-los. Um clarão de eternidade baixa sobre a beleza do mundo. Estamos diante de um lago cujo nome é conhecido dos geógrafos, e meio a altas montanhas, e eis que regressamos a um passado remoto. Sonhamos enquanto nos lembramos. Lembramos enquanto sonhamos. Nossas lembranças nos devolvem um rio singelo que reflete um céu apoiado nas colinas.*

(Bachelard, 1988, p.96)

#### 1.1 Caracterización del espacio de la investigación

La investigación se interesa por las prácticas pedagógicas de los maestros de la enseñanza del arte en educación primaria de las escuelas públicas municipales de la ciudad de Juazeiro do Norte. Con el objetivo de comprender el espacio elegido para el desarrollo de la investigación, importa considerar algunos elementos que caracterizan lo que se conoce como Cariri Cearense<sup>1</sup>, y especialmente, la ciudad.<sup>2</sup>

Es una región ocupada, desde su inicio, por comunidades autóctonas – las tribus Cariris, indígenas que habitaban la región desde el siglo XVII, compartían espacio con los colonizadores europeos. Esa relación, en gran parte realizada de manera confrontante produjo un contexto mestizo

---

<sup>1</sup>El Cariri Cearense es como un oasis en el Nordeste Brasileño, tanto por la ecología como por el clima y los aspectos hidrográficos. Pero también por los criterios culturales con una expresividad muy distinta en las manifestaciones culturales de su pueblo.

La Región Metropolitana tiene un área de 6.342,3 km<sup>2</sup> incluye los municipios de Abaiara, Barbalha, Brejo Santo, Crato, Jardim, Juazeiro do Norte, Mauriti, Milagres, Missão Velha, Porteiras e Santana do Cariri.

<sup>2</sup>La ciudad de Juazeiro do Norte está ubicada en el sur de la Provincia de Ceará, en el Nordeste Brasileño. Su área es de 248,558km<sup>2</sup>. La población del municipio se estima en 252.841 habitantes (resultado de investigación en 2012). Al comienzo del siglo XX era un pequeño pueblo perteneciente a Crato, hasta que llegó Cícero Romão Batista. El sacerdote Cícero fue responsable de la autonomía de Juazeiro. Hoy, uno de los mayores centros de religiosidad popular de América Latina, atrayendo a millones de personas todos los años. Además allí se encuentra ubicado un dinámico centro industrial y comercial que le confiere gran relieve político, económico y cultural. En los últimos decenios se han creado muchas instituciones de enseñanza de todos los niveles educativos.

enmarcado por un manantial de manifestaciones culturales de diversos orígenes como autóctonas, europeas y africanas.

Ese contexto cimentado en la diversidad refleja la formación de una serie de lenguajes, expresiones, imágenes, sonidos nítidamente perceptibles en toda la región.

Debido a su localización espacial, su importancia económica y sus especificidades históricas, Juazeiro do Norte se considera un catalizador que verifica la importante presencia de las formaciones culturales y artísticas.

Esta investigación tiene como espacio delimitado la ciudad por tener habitantes de todos los rincones de Brasil y así se percibe la presencia de las más diversas manifestaciones culturales con rasgos de las culturas africanas, europeas e indígenas. Esa presencia se observa en las calles, las plazas, en las fachadas de las casas, en las vestimentas de las personas, en la música, en las fiestas populares y en las escuelas.

Teniendo en cuenta todo esto, la investigación supone que la ciudad representa el espacio más importante para la comprensión de la enseñanza del arte en las escuelas públicas de la Región del Cariri. Es la de mayor desarrollo económico y humano, en ese municipio los profesionales de la educación escolar de otras ciudades de la región participan en reuniones, capacitaciones, actividades de estudio, grado y formaciones porque la ciudad tiene un gran centro universitario.

De acuerdo con las informaciones de los gestores de la educación pública municipal existen 62 escuelas primarias dispersas por los diversos barrios en la ciudad y en el campo. Son más de 1.800 maestros y más de 34.000 alumnos registrados en la educación pública municipal, datos referentes a los documentos que forman los proyectos de la secretaría de educación para la enseñanza fundamental en las escuelas primarias del municipio.

En ese sentido, la Jefa de la División Pedagógica de la Secretaría de Educación del Municipio de Juazeiro do Norte dice:

*O município aqui por ser muito grande, muito abrangente, nós temos 68 escolas do Ensino Fundamental, atendemos quase 2 mil professores, são cerca de 1.800 professores e aproximadamente 34 mil alunos, então é uma rede muito grande que até dificulta um pouco o nosso trabalho por conta de sermos poucos aqui na secretaria e há uma necessidade muito grande nas escolas.*

*Bem, dessas 68 escolas nós temos 62 totalmente voltadas às séries iniciais do ensino fundamental que são acompanhadas pelo programa PAIC, que é o Programa de Alfabetização na Idade Certa, é um programa do governo do estado. Esse programa tem dado bons resultados, ele está investindo muito para que o aluno seja realmente alfabetizado na idade certa. Nós trabalhamos com um material estruturado que é o material do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático é um material estruturado e confeccionado aqui no nosso estado do Ceará, e é um material riquíssimo onde nós trabalhamos com leitura de imagem, com textos verbais, um material todo contextualizado e que ele foca a leitura, a escrita e a interpretação. Ele foca também a matemática, mas o foco principal é a leitura e a escrita. Nesse processo acontecem avaliações externas, que é a prova PAIC, onde existe até premiação.<sup>3</sup> (Relato de la Jefa de División de la Enseñanza Fundamental/Coordinadora del grupo de los superintendentes de la Secretaria de Educación de Municipio. Anexo 03).*

Es importante comentar que, de acuerdo con las informaciones de los gestores todos los maestros deben aprobar un concurso público, o sea oficialmente todos son aptos para la enseñanza del arte de los primeros años de la educación escolar, pues los maestros poseen grado superior en un área de educación.

Como los maestros de las primeras series en Brasil son generalistas, o sea, tienen experiencia en todas las asignaturas de la propuesta del plan de estudios para un grado a que se dedican, los maestros de nuestra investigación, forman parte de ese ámbito. Así, tienen en su propuesta de trabajo el arte como asignatura obligatoria. Esta asignatura recibe el nombre de Enseñanza del Arte, o simplemente Artes, a la vez que se basa en la LDBEN nº 9.394 de 20 de Diciembre de 1996 – Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional Brasileña.

---

<sup>3</sup>Nuestro municipio por ser muy grande, muy extenso, tenemos 68 escuelas de Enseñanza Fundamental, atendemos casi 2 mil maestros, son cerca de 1.800 maestros y alrededor de 34 mil alumnos, entonces es una red muy grande que hace un poco difícil nuestro trabajo, por cuenta de que somos pocos acá en la secretaria y hay una necesidad muy grande en las escuelas. Bien, de esas 68 escuelas, 62 están totalmente vueltas a las series iniciales de la enseñanza fundamental que son orientadas por el PAIC, que es el Programa de Alfabetização na Idade Certa, es un programa del gobierno de la provincia. Ese programa ha dado buenos resultados, está invirtiendo mucho para que el alumno sea realmente alfabetizado en la edad adecuada. Trabajamos con el material estructurado del PNLD – Programa Nacional del Libro Didático. Está estructurado y confeccionado acá en nuestra provincia del Ceará, y es un riquísimo material donde nosotros trabajamos con lecturas de imágenes, con textos verbales, todo contextualizado y que enfoca la lectura, la escritura y la interpretación. Incluye también matemáticas, pero el foco principal es la lectura y la escritura. En ese proceso acontecen evaluaciones externas que son las pruebas del PAIC, donde existen incluso premios.

El largo debate entorno de la LDB y la consecuente inclusión del arte como conocimiento reflejó los objetivos de los sectores y los sujetos implicados en ese área para darle una importancia parecida a las otras asignaturas del currículo escolar.

*Que a arte seja não apenas exigida, mas também definida como uma matéria, uma disciplina igual às outras no currículo. Como a matemática, a história e as ciências, a arte tem um domínio, uma linguagem e uma história. Se constitui, portanto, num campo de estudos específico e não apenas em mera atividade* (Barbosa, A. M. 1999, p.06).<sup>4</sup>

Son objetos claves en las reflexiones y pueden resumirse en los siguientes términos:

- ¿Son posibles los cambios en las planificaciones de clases de los profesores, o en sus currícula?
- ¿Existe una formación pedagógica de los profesores que facilite ese cambio? ¿Qué costes (intelectuales, culturales, profesionales, sociales, políticos, económicos, éticos y estéticos) se ven afectados por la formación? En otras palabras, ¿sería factible la formación?
- Además, ¿cómo se puede colaborar en el debate sobre la formación pedagógica y la revisada de los marcos teóricos de esos profesores?
- ¿Qué ámbitos culturales pueden afectarse por la propuesta? ¿Qué relación guarda con anteriores investigaciones? ¿En qué mejoraría la situación personal (social) de los individuos afectados?
- ¿Se puede decir lo mismo de sus prácticas?
- ¿Cuáles serían los contenidos apropiados para una “renovación” de la formación pedagógica de los profesores: ¿Teóricos? ¿Prácticos? ¿Sería necesario articular una formación de profesores que

---

<sup>4</sup>Que el arte sea no sólo una exigencia, pero también se defina como una asignatura igual a otras en el currículo. Como la matemática, la historia y la ciencia, el arte tiene un dominio, un lenguaje y una historia. Se constituye, por lo tanto, en un campo de estudio específico y no en una mera actividad (Barbosa, A. M., 1999, p.06).

involucrara contenidos interdisciplinarios? ¿Cuáles serían esos contenidos y materias colaboradoras de un “nuevo adiestramiento”?

- ¿Y cuántos alumnos de esa(s) escuela(s) desean un cambio en su formación?
- ¿Tendría algún coste social la “nueva formación pedagógica”? ¿Se trataría de una formación deseada socialmente o de una formación pedagógica para la excelencia? ¿Dónde residiría la facilitación del acceso a dicha formación pedagógica? ¿Se comprobaría el nivel de socialización que esa formación de profesores pudiera tener, en caso de identificar dónde se producen y cuáles son esos intereses de los profesores sobre los que hay que actuar en su formación?

Tomando como base las informaciones anteriores, la investigación se aplicó en tres instituciones educativas de la ciudad de Juazeiro do Norte. Las tres escuelas se eligieron en base a los criterios de selección:

>Son escuelas públicas, bajo la responsabilidad administrativa del municipio.

>Son escuelas de educación básica, educación primaria, donde los estudiantes son niños y niñas de 05 a 10 años de edad, esas escuelas contemplan los primeros años de la educación fundamental del primero al quinto año, *locus* de responsabilidad de los profesionales con formación en el grado de Pedagogía y en Licenciatura Plena Para la Enseñanza Fundamental. Esos alumnos pertenecen a familias carentes económicamente.

>Están ubicadas en rincones distintos de la ciudad, en barrios alejados uno del otro, con características diferentes pero con cuestiones y problemáticas en común.

>Las tres escuelas están mantenidas por la alcaldía, pero han recibido recursos del gobierno de la provincia para una acción más efectiva en los proyectos de alfabetización dirigidos a los tres primeros años de la educación primaria. Ese programa llamado PAIC ha conseguido diferentes cambios en las cuestiones de las prácticas de los maestros de los dos primeros años de la enseñanza primaria.

La coordinadora Pedagógicas de la Secretaría de Educación del Municipio de Juazeiro do Norte relata,

*Para você conhecer melhor esse programa, o PAIC – Programa de Alfabetização na Idade Certa, você acessa o site que é <http://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br> e lá você vai conhecer e acompanhar o que são esses 5 eixos, o eixo da alfabetização, o eixo da avaliação externa, o eixo de literatura e formação de leitor, o eixo de gestão, onde você acompanha todas as ações da secretaria, onde nós temos um PTA – Plano de Trabalho Anual específico do programa, as metas que são estabelecidas pela SEDUC – Secretaria de Educação do Estado e o eixo da educação infantil. Bem, no site você vai conhecer todo o programa, desde seu começo, sua estrutura, o que é, a quem se destina, seus objetivos, até as nossas últimas ações dos 184 municípios do estado do Ceará envolvidos no programa.*

*O nosso PTA, que é o nosso Plano de Trabalho Anual, aqui dessa secretaria voltado para todas as escolas do município de Juazeiro do Norte é elaborado pela nossa equipe, que são os professores formadores dessa da secretaria, são 8 professores formadores 4 de português e 4 de matemática e os 3 formadores que acompanham o 1º e 2º anos. Temos também os formadores da Educação Infantil. Todos esses profissionais fazem acompanhamentos dos professores nas suas formações.<sup>5</sup> (Relato de la Coordinadora Pedagógica de la Secretaría de Educación y Coordinadora del PAIC. Anexo 04).*

Y sigue diciendo,

*O professor recebe a formação organizada para todas as disciplinas com os temas do mês, então o professor recebe orientações no dia da formação para trabalhar também com o material de arte.*

*A proposta que trabalhamos nas séries iniciais do Ensino Fundamental tem um foco muito grande nos descritores contemplados nas avaliações externas, é selecionada dentro desses descritores a arte de uma forma assim interdisciplinarmente, assim como todas as outras disciplinas.*

*O PAIC é uma oportunidade ímpar de melhoria da educação no que diz respeito às melhorias de aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental, pelo que eu observo nas escolas e pelos resultados das avaliações externas a gente pode ver como a educação avançou como os professores estão mudando as suas posturas com práticas diferentes na sala*

---

<sup>5</sup>Para que se entienda mejor este programa, PAIC - Programa de Alfabetización en la Edad Adecuada, acceder al sitio web <http://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br> y conocer y monitorear lo que son estos 5 ejes, el eje de la alfabetización, el eje de la evaluación externa, el eje de la literatura y formación del lector, el eje de la gestión, donde se pueden seguir todas las acciones de la Secretaría, donde tenemos un PTA - Programa anual específico del programa, las metas que se establecen por la SEDUC - Secretaría de Educación del Estado y el eje de la educación infantil. Allí se explica todo el programa, desde su creación, su estructura, qué es, el público al que está direccionado, sus objetivos, incluso nuestras acciones pasadas de los 184 municipios del estado de Ceará, que participan en el programa.

Nuestro PTA, Plan de Trabajo Anual, de esta secretaría para todas las escuelas de Juazeiro preparado por profesores de este departamento, los profesores son 8, 4 de portugués y 4 de matemáticas y los 3 formadores que acompañan los 1º y 2º años. También contamos con instructores de la Educación Infantil. Todos estos profesionales acompañan a los maestros en su formación.

*de aula, com aulas mais dinâmicas, com posturas inovadoras a partir desses materiais e das formações pedagógicas que eles participam mensalmente. Bem, mas nós sabemos que temos alguns professores que são resistentes e estão presos as suas práticas de aulas mais tradicionalistas e que não admitem mudanças, mas a grande maioria já se inclui nesse processo de mudanças que estamos desenvolvendo desde 2007 até hoje, em 2012, com a proposta sociointeracionista e com o apoio das formações, desses materiais didáticos específicos e com todos esses encontros mensais desde 2007, asseguro que grandes mudanças aconteceram e acontecerão.*

*Os professores têm um acompanhamento específico, eles têm uma rotina de trabalho planejada e acompanhada, e nós percebemos uma mudança nas práticas dos professores e do núcleo gestor das escolas que também estão envolvidos na formação.*

*Temos avançado muito desde 2008 para cá e isso estamos vendo em cada avaliação anual.*

*O programa, através das avaliações externas tem uma bonificação, é o premio escola nota 10. Acontece da seguinte forma, a escola que atingir a média acima de 8,5 recebe 2.500 reais por cada aluno. Temos visto que as escolas estão bem motivadas para avançar no processo de alfabetização e esse ano as turmas do 5º ano também serão premiadas e isso é um dos motivos pelos quais as escolas buscam esse avanço.<sup>6</sup> (Relato de la Coordinadora Pedagógica de la Secretaria de Educación y Coordinadora del PAIC. Anexo 04).*

Esa acción del gobierno de la provincia ha provocado en toda la educación primaria una reflexión, pues la misión del maestro ahora, es alfabetizar los niños en la edad que denominan “edad correcta”, así todas las

---

<sup>6</sup>El profesor recibe formación organizada para todas las asignaturas con los temas del mes y orientación en su formación para trabajar con materiales de arte.

La propuesta que trabajamos en los primeros grados de la escuela primaria se centra principalmente en los descriptores incluidas las evaluaciones externas, se seleccionan de manera que integren el arte en las asignaturas.

El PAIC es una oportunidad única para mejorar la educación con respecto a las mejorías de cara al aprendizaje en los primeros grados de la escuela primaria, a partir de lo que observo en las escuelas y por los resultados de las evaluaciones externas, podemos ver cómo ha avanzado la educación, cómo los profesores están cambiando sus posiciones con diferentes prácticas en el aula, con clases más dinámicas, con actitudes innovadoras a partir de esos materiales y de la formación pedagógica que participan mensualmente. Bueno, pero sabemos que hay algunos profesores resistentes y están atrapados en sus prácticas y enseñanzas tradicionalistas que no admiten cambios, pero la gran mayoría ya está inmersa en este proceso de cambio que estamos desarrollando desde el año 2007 hasta el día de hoy, en 2012 con la propuesta sociointeraccionista y con el apoyo de las formaciones, de estos materiales didáticos específicos y con todas estas reuniones mensuales desde 2007, aseguran los grandes cambios que se han producido y se darán.

Los maestros tienen un acompañamiento específico, tienen una rutina de trabajo planificado y supervisado, y nos dimos cuenta de un cambio en las prácticas docentes y de los directores principales de las escuelas que participan también en la formación.

Hemos avanzado mucho desde 2008, y aquí lo estamos viendo en cada evaluación anual. El programa, a través de evaluaciones externas tiene un premio de bonificación es el premio de la escuela 10. Sucede lo siguiente, la escuela que alcanza la media por encima de 8,5 recibe 2.500 reales, por cada alumno. Hemos visto que las escuelas están muy motivadas para avanzar en el proceso de alfabetización y este año las clases del 5º grado también serán recompensadas y es una de las razones por las que buscan este avance.



actividades y clases de los maestros en las más distintas áreas de conocimiento, incluso las clases del arte se involucran en esa acción.

### **1.1.1. El campo de investigación: Una mirada a las escuelas**

La preocupación con la calidad de la enseñanza del arte y la importancia de la imagen en las clases de la educación primaria emerge de mi propia práctica pedagógica como maestra durante 18 años en la educación primaria en la ciudad de Juazeiro do Norte y como profesora universitaria desde el año de 2002 hasta hoy. Con mi práctica, como profesora universitaria, he observado una necesidad de reflexión y revisión profundizada sobre las prácticas pedagógicas de los maestros en las clases de arte.

En esta línea, he percibido que en la facultad de Pedagogía hay necesidad urgente de revisar el área de artes en la formación de los futuros maestros y paralelamente conocer como generan experiencias con la cultura visual en las clases de arte, como presentan las imágenes a los alumnos y sus propias producciones visuales.

Así, una preocupación por la enseñanza del arte en las clases de la educación primaria es la mejor aliada para distinguir cuál es la importancia de las imágenes en esas clases y orientar el desarrollo del trabajo de investigación en las escuelas públicas de enseñanza fundamental, y la educación primaria, en la Región del Cariri Cearense en el Brasil, en donde los maestros requieren dos licenciaturas, la Licenciatura Plena en la Enseñanza Fundamental y la Licenciatura en Pedagogía.

Por lo tanto, las escuelas relacionadas con la investigación son escuelas públicas con realidades y rutinas distintas, con horarios de funcionamiento y propuestas de trabajos pedagógicos diferentes, pero con mucho en común, por ejemplo, todos los niños y niñas que estudian en esas escuelas son de familias pobres, todos los maestros y maestras recibieron la misma formación y aún reciben las mismas informaciones y tutorías juntos en encuentros de formaciones pedagógicas mensuales. Antes de elegir las tres escuelas de la investigación fueron necesarios 18 meses de estudio con visitas semanales y mensuales a la secretaría de educación y a los encuentros pedagógicos de los

maestros, pues se vio la necesidad de un estudio profundo sobre los requisitos generales de la investigación con los objetivos, las dudas, las hipótesis, los problemas, las preguntas y las respuestas que surgían de los criterios establecidos para el trabajo investigador.

Así, las escuelas que reunían los criterios necesarios y que atienden las expectativas fueron: la Escuela Manoel Balbino da Silva, ubicada en la zona rural de la ciudad, con cerca de 140 alumnos; la Escuela Leão Sampaio, ubicada en el centro, con cerca de 360 alumnos y la Escuela Mario da Silva Bem, ubicada en el barrio Frei Damião en la zona periférica de la ciudad, con cerca de 1.500 alumnos.

En realidad, fueron casi dos años, 2011 y 2012, de visitas organizadas en dos, tres y muchas veces 4 citas por semana para cada una de esas escuelas y como están lejos una de la otra el trabajo de campo ha sido no solo mental sino físico y emocional. Con una constante preocupación por mantener el rigor metodológico unido al marco teórico y al compromiso con los análisis, comprensión y hallazgos de la realidad investigada.

#### **1.1.1.a. Una Mirada a la escuela Manoel Balbino da Silva**

La escuela de Educación Infantil y Fundamental Manoel Balbino da Silva ubicada en la calle Pedro Cruz Sampaio, es una escuela que está en la zona rural en la localidad Sitio Carité en el municipio de Juazeiro do Norte. Se creó en 21 de Septiembre de 1979, en la administración del alcalde Ailton Gomes de Alencar y tiene el 22 de Julio de 1969 como fecha de fundación, recibiendo el nombre honorario de Presidente Costa e Silva.

En la administración del alcalde Carlos Alberto da Cruz, con el decreto ley número 2.696 de 28 de Agosto de 2002, cambió la denominación de la escuela que pasó a llamarse de Escuela de Enseñanza Fundamental Manoel Balbino da Silva en homenaje al señor Manoel Balbino da Silva, que vivió en Juazeiro do Norte en 1905 con su padre Balbino Macario y su madre Maria

Madalena Balbino, una familia de negros pobres que vino a la ciudad de Juazeiro do Norte para cambiar de vida.<sup>7</sup>

En sus palabras el coordinador de la escuela afirmó que:

*A escola foi construída em 1969, ou seja, não é tão nova, ela inicialmente se chamava Presidente Costa e Silva e não sei por que mudou de nome, mas desde 2002 ela passou a ser chamada Escola de Ensino Infantil e Fundamental Manoel Balbino da Silva. Sobre o Manoel Balbino nós não temos muita informação, é tanto que até mesmo a comunidade não sabe muito sobre ele. Sabemos que o Manoel Balbino é filho de Antônio Balbino que era muito ligado a família Bezerra, que era uma família muito influente aqui na cidade de Juazeiro e acharam por bem colocar o nome dele aqui para a escola, não temos aqui muita informação a esse respeito.<sup>8</sup> (Anexo 49, José Nascimento Moura).*

De acuerdo con el relato del coordinador pedagógico de la escuela, los padres de Manoel Balbino da Silva eran muy pobres y conocieron a una influyente familia rica, Bezerra de Menezes, donde Manoel Balbino creció y se le consideró como uno a de sus hijos - aún hoy hablan de Manoel Balbino como uno de sus hijos mayores.

Manoel Balbino da Silva creció junto a los hijos del señor José Bezerra de Menezes que era el patriarca de la familia y tenía por Manoel un cariño especial y considerándolo un hijo. De acuerdo con los relatos de los funcionarios de la escuela, Manoel Balbino fue un ciudadano respetado en la ciudad y amado por la familia más importante de la época. Murió en 1983 y todos lloraron su muerte.

Hoy con el crecimiento desordenado de la ciudad, la Escuela de Enseñanza Fundamental Manoel Balbino da Silva se encuentra ubicada en una región periférica de la ciudad de Juazeiro do Norte, no registra un índice preocupante de violencia, pero es un área donde la población tiene un bajo poder financiero y vive con falta de salubridad, sin asistencia médica. En

---

<sup>7</sup>Información relatada por el coordinador de la escuela.

<sup>8</sup>La escuela se construyó en 1969, o sea, no es tan nueva, inicialmente se llamó Presidente Costa e Silva y no sé por qué cambió su nombre, pero desde 2002 se llama Escuela de Educación Infantil y Primaria Manoel da Silva Balbino. Acerca de Manuel Balbino no tenemos mucha información, incluso la comunidad no sabe mucho de él. Sabemos que Manoel Balbino es hijo de Antonio Balbino que estaba muy apegado a la familia Bezerra, que era una familia muy influyente aquí en la ciudad de Juazeiro y creyeron que estaría bien poner su nombre aquí en la escuela, no tenemos gran cantidad de información sobre él.

realidad todos los que viven en ese sitio dicen que se trata de un barrio muy pobre y abandonado por los órganos públicos. Por encima de todo, los niños no tienen espacios para divertirse y las familias no reciben asistencia de los responsables de los servicios públicos, entre los habitantes de ese trocito del municipio está la escuela Manoel Balbino para atender los niños del barrio.

En ese sentido la directora general de la escuela dice,

*Esse bairro é muito pobre, as crianças não têm espaço de lazer, alguns eventos das famílias acontecem aqui no pátio da escola. Aqui aos domingos pela manhã a igreja católica trás crianças para o catecismo e no final da tarde já tem outro público com cultos evangélicos, da igreja evangélica.*

*Esse pedaço da cidade onde a escola está localizada é um pedaço muito pobre, e esquecido pelas autoridades, as famílias não tem um local para lazer, não tem praça, não tem assistência pra a saúde e nem para as questões de violência comum que acontece em todos os locais. Aqui se vê a pobreza em todos os lados, esgotos a céu aberto, crianças nas ruas até altas horas da noite. Um canto da cidade verdadeiramente abandonado e entregue a poluição que é visível quando você circula por aqui.<sup>9</sup> (Anexo 48, Luciana Barbosa).*

Para comprender lo dicho, la directora de la escuela afirmó que al final del año 2011 la alcaldía ofreció un premio a la población del municipio para la mejor fotografía de lo realizado por el alcalde en los barrios, en el barrio Manoel Balbino no hubo fotografía, pues no se encontró nada que fotografiar. La alcaldía no había hecho nada en aquél lugar, ni para nadie. Las personas salieron con sus máquinas fotográficas en las manos y no encontraron nada hecho por el alcalde en beneficio de los habitantes o del barrio.

La estructura física de la escuela es muy pequeña, son cinco aulas, una sala para la biblioteca, una sala para la secretaría, otra para informática, un patio, una cocina, los baños de niños y niñas. En 2012, la escuela tiene cerca de 140 alumnos matriculados, son niños y niñas de 2 a 5 años, en la Educación Infantil y son niños y niñas de 6 a los 12 años en primaria. Los funcionarios de la escuela son 8 maestros, directora general, coordinador pedagógico,

---

<sup>9</sup>Este barrio es muy pobre, los niños no tienen espacio libre, algunos eventos de las familias suceden aquí, en el patio de la escuela. El domingo de mañana está la catequesis de la iglesia católica para niños y por la tarde hay otras personas con los cultos de la iglesia evangélica. Ese pedazo de la ciudad donde se encuentra la escuela es una zona muy pobre y olvidada por las autoridades, las familias no tienen un lugar para ocio, no tienen plaza, no hay ayuda a la salud y ni para cuestiones de violencia común que ocurre en todos los lugares. Aquí vemos la pobreza en todos los lados, alcantarillas abiertas, los niños en las calles hasta altas horas de la noche. Un rincón de la ciudad verdaderamente abandonado y dejado a la contaminación que está visible cuando se camina por aquí.

secretaria, persona que hace la merienda, persona de administración y dos para la limpieza de la escuela.

La escuela posee varios documentos que organizan la estructura y funcionamiento de la institución. Actualmente el documento más reseñado en la educación del municipio de Juazeiro do Norte es el Proyecto Político Pedagógico que llaman de PPP, el contenido de ese documento refleja la misión, objetivos, las metas, las disciplinas para cada curso y grado, los contenidos obligatorios y todo lo que las personas, que forman la escuela, creen necesario para sus alumnos y para todos los de la escuela.

Para la directora de la escuela el Proyecto Político Pedagógico es un documento que ordena toda la escuela, sus espacios físicos, características humanas, los deseos e ilusiones de todos los que la componen.

En el documento de la escuela queda claro que el PPP es fruto de la interacción entre los objetivos y prioridades establecidos por la colectividad, que a través de reflexiones dispone las acciones necesarias para la construcción de una nueva realidad formando ciudadanos participativos, responsables, comprometidos, con capacidad crítica y creatividad, capaces de convivir con la inclusión en la escuela y en la sociedad.

La escuela organiza sus proyectos de acuerdo con la Ley de Directrices y Bases de la educación nacional, Ley número 9.394 de 20 de diciembre de 1996, que es la más reciente Ley de la educación del Brasil. De acuerdo con la Ley 9.394/96 la escuela es la responsable por la elaboración y la ejecución de sus propuestas pedagógicas. Toda esa explicación fue expuesta por el coordinador pedagógico de la escuela, que en sus palabras afirma que la escuela está organizando un nuevo Proyecto Político Pedagógico junto con todos sus miembros para los años de 2012 y 2013.

El coordinador de la escuela también insistió en que la escuela tiene como objetivo garantizar con éxito la permanencia de los alumnos durante todos los años de estudio en que la escuela ofrece siempre una educación de calidad y un aprendizaje significativo.

La directora general de la escuela mantuvo que el PPP de la escuela debe expresar la reflexión y el trabajo realizado en conjunto con todos los segmentos de la escuela para atender a las directrices educacionales para la

elaboración de instrumentos de gestión de las instituciones de educación básica integrantes del sistema de enseñanza de la Provincia de Ceará:

*Tenho aqui em minhas mãos, o Projeto Político Pedagógico da Escola, como falei, o documento versa sobre a realidade das duas escolas e tem um pequeno capítulo para cada disciplina de acordo com cada série. Posso te mostrar e fazer a leitura para você, por exemplo, o que diz sobre o Ensino de Arte para o Ensino Fundamental, sabendo que o professor de arte é um professor polivalente e em sua carga horária ele tem uma hora aula por semana, nessa aula ele trabalha desenho, pinturas a partir de alguns pintores, imagens e é um norte que eles trabalham de acordo com as propostas dos programas organizados para a série.*

*A disciplina arte, como todas as outras disciplinas, ela tem um lugar no Projeto Político Pedagógico, ela faz parte da base nacional comum e sendo assim tem seu lugar nos diários de sala, no planejamento e na aula e perante a lei é uma disciplina como as outras e dentro do nosso Projeto Político Pedagógico ela também tem o seu momento como matemática, português, ela está inserida no nosso projeto.*

*Veja o que está escrito no capítulo sobre a disciplina de artes no nosso Projeto Político Pedagógico:*

*'objetivos: Experimentar e explorar as possibilidades de cada linguagem. Construir uma relação de autoconfiança com produção artística pessoal e o conhecimento estético respeitando a própria produção e a dos colegas, sabendo receber e elaborar críticas. Observar as relações entre a arte e a realidade refletindo, investigando e indagando com interesse e curiosidade, executando a discussão, a sensibilidade, argumentando e apreciando a arte de modo sensível. Identificar a investigação, organizar as informações sobre a arte reconhecendo e compreendendo a variedade e os produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias. Pesquisar e saber organizar informações sobre arte em contato com artistas, obras de artes, fontes de comunicação e informação.'*

*Bem, são esses os objetivos que traçamos e estão presentes no Projeto Político Pedagógico sobre a arte e seu ensino, como te falei para cada série tem os objetivos relacionados à disciplina e com o ensino de artes não podia ser diferente.<sup>10</sup> (Anexo 49, José Nascimento Moura, Coordenador Pedagógico de La escuela Manoel Balbino da Silva).*

---

<sup>10</sup>*Tengo aquí en mis manos, el Proyecto Político Pedagógico de la Escuela, como he dicho, el documento se centra en la realidad de las dos escuelas y tiene una pequeña sección para cada asignatura en función de cada grado. Le puedo mostrar y dar lectura, por ejemplo, lo que dice sobre la Educación Artística para la Escuela Primaria, sabiendo que el maestro de arte es un maestro polivalente y en su carga de trabajo hay una hora de clase a la semana, en esta clase trabaja dibujo, pinturas de algunos pintores, imágenes y es una orientación que trabajen de acuerdo con las propuestas de los programas organizados para el grado.*

*La asignatura de arte, al igual que todas las demás asignaturas, tiene un lugar en el Proyecto Político Pedagógico, es parte de la base nacional común y por lo tanto tiene su lugar en el día a día del aula, en la planificación y en la clase y de acuerdo con la ley es una asignatura como las demás y dentro de nuestro PPP también tiene su momento como las matemáticas, portugués, está inserta en nuestro proyecto.*

*Vea lo que está escrito en el capítulo sobre la asignatura artes en nuestro PPP:*

*"Objetivos: experimentar y explorar las posibilidades de cada lenguaje. Construir una relación de autoconfianza con la producción artística personal y el conocimiento estético respetando su propia producción y la de sus colegas, sabiendo recibir y elaborar críticas. Observar las relaciones entre el arte y la realidad reflejando, investigando y preguntando con interés y curiosidad ejercitando la discusión, la sensibilidad, argumentando y apreciando el arte de*

Para que se tenga una comprensión de ese documento y de la realidad de la escuela, así como de las clases de arte en la enseñanza fundamental, las aulas de la educación primaria, podemos ver lo que dice la directora general de la escuela sobre su PPP y sobre el arte en ese proyecto,

*O Projeto Político Pedagógico é um documento que tem que ter a cara da escola, é um documento que tem que ser feito constantemente, reelaborado a cada ano e nele ter todos os nossos objetivos, missão, visão de futuro, metas e tem que ter espaço para todas as áreas do conhecimento em todas as séries que atendemos.*

*Nesse momento estamos preparando o nosso Projeto Político Pedagógico para deixá-lo com a cara dessa escola e é por isso que todos têm que participar desde professores, funcionários, pais e alunos, para que realmente seja atingindo os desejos de todos.*

*Como a arte é uma disciplina do núcleo comum e tem que ser citada e especificada com os seus objetivos, metodologias, estratégias e avaliação, é evidente que ela faz parte do nosso projeto.<sup>11</sup>*

(Anexo 48, Luciana Barbosa, Directora General de la escuela Manoel Balbino da Silva).

#### **1.1.1.b. Una Mirada a la Escuela de Enseñanza Fundamental Doutor Leão Sampaio**

La Escuela de Enseñanza Fundamental Doutor Leão Sampaio está ubicada en la Avenida Doutor Floro Bartolomeu n° 517, en el municipio de Juazeiro do Norte, en el barrio centro. De acuerdo con el relato de las maestras de la escuela, ese barrio es un barrio que está ubicado en el punto central de la ciudad cerca de plazas, iglesias y otras escuelas. Las calles del

---

*manera sensible. Identificar la investigación, organizar la información reconociendo y comprendiendo la variedad y los productos artísticos y concepciones estéticas presentes en la historia de las diferentes culturas y etnias. Investigar y saber organizar informaciones sobre el arte en contacto con artistas, obras de arte, fuentes de comunicación e información.'*

*Bueno, estos son los objetivos que nos hemos fijado y que están presentes en el PPP sobre el arte y su enseñanza, como le dije a cada serie tiene los objetivos relacionados a la asignatura y con la enseñanza de las artes no podría ser diferente.*

(Relato del Coordinador Pedagógico de la Escuela Balbino Manoel da Silva, marzo de 2012)

<sup>11</sup>*El PPP es un documento que debe tener el perfil de la escuela, un documento que tiene que ser renovado constantemente, revisado cada año y tener todos los objetivos, misión, visión de futuro, metas y debe tener espacio para todas las áreas de conocimiento en todos los grados.*

*En estos momentos estamos preparando nuestro Proyecto Político Pedagógico para dejarlo con el perfil de la escuela y es por eso que todos deben participar desde los maestros, funcionarios, padres y alumnos, a que realmente sea contemplados los deseos de todos.*

*Como el arte es una asignatura básica común y tiene que ser citada y especificada con sus objetivos, metodologías, estrategias y evaluación, está claro que es parte de nuestro proyecto.*

barrio tienen un sistema frecuente de recogida de basura y el índice de violencia es muy bajo, por la frecuente presencia de la policía.

Se creó por la Ley nº 352 de 29 de marzo de 1988, el alcalde Manoel Salviano Sobrinho homenajeó al diputado de la federación Leão Sampaio por los trabajos hechos en la Región del Cariri poniendo su nombre a la escuela.

Esta escuela, de acuerdo con los textos del PPP y los documentos legales de creación del municipio, se trata de un centro con Proyecto en Régimen de Tiempo Integral y tiene como objetivo prolongar la permanencia de los alumnos en la escuela para ampliar las posibilidades de aprendizaje con enriquecimiento del currículo básico en temas transversales y experiencia en situaciones que favorezcan el perfeccionamiento personal, social y cultural. Queda explícita la autorización con la protección legal que regula oficialmente que los alumnos permanezcan en la escuela diez horas al día.

Así, se puede leer en el texto introductorio del PPP de la escuela:

*Esta unidade escolar foi então transformada na Escola de Ensino Fundamental Dr. Leão Sampaio pelo Decreto nº 1.319, de 24 de setembro de 1999, pelo Prefeito Municipal Dr. José Mauro Castelo Branco Sampaio, no uso de suas atribuições legais e com fundamento no artigo 27, inciso VII, da Lei Orgânica do Município (LOM), em conformidade com as Leis Federais nº. 9.394 e 9.424, de 02 de dezembro de 1996, respectivamente. Foi credenciada através do Parecer nº. 260/2002 para ministrar o Ensino Fundamental com o projeto de Tempo Integral na modalidade de Ciclos de Aprendizagem e por Faixa Etária, objetivando a correção da distorção Idade/Ciclo, projeto este idealizado pela Secretaria Municipal de Educação (SEME), na pessoa da então Secretária Jacqueline Cavalcante Sampaio. Desde a sua criação, no ano de 1988, até os dias atuais várias gestões e grandes nomes deram a sua contribuição, no que se refere à continuidade dos trabalhos realizados por esta escola.*

*Em 2006, a Diretora Maria Helena Vieira Pimentel levou o Projeto de Escola em Tempo Integral para o então vereador Domingos Sávio Cruz Bezerra, o qual se interessou e o encaminhou para ser votado na Câmara Municipal de Vereadores de Juazeiro do Norte, onde foi aprovado. Na ocasião, o então Gestor Municipal, Dr. Raimundo Antônio de Macedo, regulamentou por meio do Decreto nº. 178, de 15 de fevereiro de 2007.*

*No dia 06 de setembro de 2007, o Prefeito Municipal altera a Lei nº. 2.275, de 05 de maio de 1998, acrescentando Parágrafo Único ao art. 3º, o qual adota que além dos critérios estabelecidos nos incisos I, II, III e IV do “caput” deste artigo, também são consideradas ESCOLA TIPO “A”, as Unidades Escolares em Regime de Tempo Integral.<sup>12</sup>*

---

<sup>12</sup>Esta unidad se transformó en la escuela Escuela Primaria Dr. Leo Sampaio por el Decreto N º 1.319, del 24 de septiembre de 1999, por el Alcalde Dr. Mauro José Castelo Branco Sampaio, en el ejercicio de sus obligaciones legales y con base en el artículo 27, fracción VII de la Ley Orgánica del Municipio (LOM), de conformidad con la Ley Federal n º. 9394 y 9424 del 02 de diciembre de 1996, respectivamente. Ha sido acreditado por la opinión N º. 260/2002 para



Con esta idea el equipo de gestores de la escuela organiza toda la estructura de funcionamiento físico, humano y de material didáctico para atender las prerrogativas de la ley, con especialidad atención a la educación primaria. Los niños y niñas matriculados en esa escuela tienen diez horas al día de actividades educativas con derecho a tres comidas, atención odontológica, psicopedagógica y talleres organizados por esa institución.

Así, para atender las necesidades de una escuela en régimen de tiempo integral, la escuela mantiene una matrícula anual de cerca de 350 alumnos responsabilizándose de todas las necesidades de esos niños y niñas durante todos los días de la semana, de lunes a viernes. Por lo tanto, los administradores de la escuela afirman que es necesario adoptar algunos criterios de aceptación de las matrículas para estudiar en esa escuela, pero no siempre fue así. Al principio no tenían alumnos para completar las matrículas y los gestores junto con los maestros salían a las calles de todos los barrios para conseguir alumnos, padres y madres que diesen un voto de confianza a las propuestas de la nueva escuela en régimen de tiempo integral. Como subraya la coordinadora pedagógica de la escuela:

*No início não foi fácil, foi muito difícil, nós enquanto professores, para fazer a escola acontecer, lavávamos a escola por falta de funcionários, lavávamos as paredes da escola, limpávamos tudo, formamos uma equipe para ir a busca da nossa clientela, fomos nós que conseguimos as primeiras crianças para estudarem aqui, por isso é que até hoje elas são oriundas de bairros distantes como Aeroporto, Pedrinhas, nós fomos buscar o aluno para que eles se*

---

*enseñar en la escuela primaria con el proyecto de tiempo integral en la modalidad los ciclos de aprendizaje y por grupo de edad, con el objetivo de corregir la distorsión edad/ciclo, un proyecto concebido por la Secretaría Municipal de Educación Municipal (SEME), en la persona del entonces Secretaria Jaqueline Cavalcante Sampaio. Desde su creación en 1988 hasta la actualidad diversas gestiones y grandes nombres hicieron su contribución, en cuanto a la continuidad de los trabajos de esta escuela.*

*En 2006, la Directora Maria Helena Vieira Pimentel ha llevado el Proyecto de la Escuela de Tiempo Completo para el entonces concejal Domingos Savio Cruz Bezerra, que ha quedado interesado y lo dirigió a una votación en la Cámara del Concejo de Juazeiro do Norte, donde fue aprobado. En ese momento, el entonces gerente municipal, Dr. Raimundo Antonio de Macedo, reglamentó por el Decreto n.º 178, de 15 de febrero de 2007.*

*El 6 de septiembre de 2007, el alcalde modifica la Ley n.º 2.275, 5 de mayo de 1998, añadiendo al Párrafo único al art. 3º, adota que más allá de los criterios establecidos en los incisos I, II, III y IV del "caput" de este artículo, se considerarán también Escuela de Tipo "A" las unidades escolares en el Plan de Tiempo Completo.*

*matriculassem aqui. Hoje a realidade é bem outra, nós conseguimos a credibilidade dos pais, nos bairros que eles moram tem escolas boas, mas pelo nosso trabalho, pela forma que a gente conduz essas crianças os pais preferem deixar essas crianças aqui a tirar e colocar perto de casa, pois eles confiam na aprendizagem das crianças aqui na nossa escola. São testemunhos que escutamos nas reuniões de pais e dão o seu depoimento e dizem que jamais querem tirar as suas crianças daqui e afirmam que querem que as suas crianças concluam os primeiros anos do Ensino Fundamental aqui na escola, pois nós atendemos do 1º ao 5º ano.<sup>13</sup> (Anexo 61, Coordenadora Pedagógica de la Escuela Leão Sampaio, Mercedes Siqueira).*

La coordinadora pedagógica de la escuela sigue diciendo:

*Todos os anos ao chegar ao final do ano letivo os professores traçam um perfil de cada aluno e esse perfil é posto em uma pasta e é entregue ao professor do ano seguinte e assim sucessivamente, e ao chegar ao último ano o aluno recebe sua pasta com o seu perfil de todos os anos que estudou nessa escola. Tem uma sequência nessa ficha do aluno, pois o professor que recebe aquele aluno vai continuar de onde aquele do ano anterior parou. Essas fichas de acompanhamento também são instrumentos de critérios para a matrícula no ano seguinte... A demanda é grande, você precisa ver como fica a frente dessa escola no período de matrículas, tem gente que fica aqui dois dias aguardando o início das matrículas para assegurar uma vaga para seu filho e dormem aqui para tentar conseguir uma vaga na escola. Sinceramente, de coração eu almejo que criem novas escolas com tempo integral, com estrutura adequada para que essas crianças possam realmente passar essas dez horas na escola com qualidade, conforto, segurança, bem alimentadas e com pessoas, profissionais capacitados para atendê-las. Em esse ano de 2012 nós temos 356 crianças nessa escola e que passam o dia conosco, por isso que repito que a escola de tempo integral necessita de profissionais qualificados, empenhados, comprometidos com a educação.<sup>14</sup> (Anexo 61, Coordenadora Pedagógica de la Escuela Leão Sampaio, Mercedes Siqueira).*

---

<sup>13</sup>*Al principio no fue fácil, fue muy difícil, como maestros para poner en marcha la escuela, la lavábamos por falta de personal, las paredes de la escuela, limpiábamos todo, formamos un equipo para buscar a nuestro público, fuimos los que conseguimos los primeros niños para estudiar aquí, por eso hoy en día son de los barrios más alejados, como Barrio Aeropuerto, Barrio Pedrinhas, buscamos al estudiante para matricularse aquí. Hoy la realidad es muy distinta, obtenemos la credibilidad de los padres, que viven en barrios que tienen buenas escuelas, pero en nuestro trabajo, la forma en que llevamos estos niños los padres prefieren dejarlos aquí y es un lugar cerca de casa, pero se basan en el aprendizaje de los niños aquí en nuestra escuela. Son testimonios que hemos escuchado en las reuniones de padres y dicen que no quieren quitar a sus hijos de aquí y quieren que sus hijos completen los primeros años de la escuela primaria en la escuela, porque asistimos del 1º al 5º año de la primaria.*

<sup>14</sup>*Cada año, cuando llega al final del periodo los maestros dibujan un perfil de cada alumno y se coloca en una carpeta y se entrega a la maestra del año siguiente y así sucesivamente, y al llegar al último curso el alumno recibe una carpeta con el perfil de todos los años que estudió en esta escuela. Hay una secuencia en el formulario del alumno, pues el maestro que recibe ese alumno continuará donde lo dejó el maestro del año pasado. Estos formularios de acompañamiento son también instrumentos de criterios para la matrícula en el año siguiente... La demanda es grande, es necesario ver cómo queda la acera de la escuela en la temporada del matricula, hay personas que se quedan aquí dos días esperando el inicio de la matrícula para asegurar un lugar para su hijo y duermen aquí para intentar conseguir un lugar en la escuela. Honestamente, de corazón, deseo que creen nuevas escuelas de tiempo completo,*

Para tener una visión más amplia de la realidad:

*Atua em regime integral com 10 horas de trabalho cotidianos, onde todos os seguimentos da instituição, num esforço conjunto, estão sempre à procura de novas atividades sócio pedagógicas para efetivar o seu trabalho educativo.*

*Atende a uma clientela na faixa etária de 06 aos 11 anos, dos mais diversos bairros do município. Na sua maioria, filhos de vendedores ambulantes, domésticas, trabalhadores temporários e autônomos. A organização e vivência familiar em que muitos alunos estão inseridos é desestruturada e sem formação educacional básica sistematizada que lhes ofereça um acompanhamento nas atividades escolares, fator relevante no desenvolvimento do processo de aprendizagem dos mesmos. No entanto, atende também a filhos de comerciantes e pais com uma situação financeira razoável devido aos bons resultados em nível de aprendizagem que a escola vem apresentando a cada ano, à boa reputação perante a sociedade e ao fato de ser em Tempo Integral, o que acaba facilitando a vida profissional dos pais.*

*É importante salientar que a procura de vagas por parte desses grupos está aumentando consideravelmente, gerando a existência de filas de espera onde muitos pais pernoitam em frente à escola para garantir a vaga para seu filho no período de matrículas. A escola não tem condição de atender essa demanda e muitos retornam frustrados em seus objetivos, sem conseguir a vaga desejada, uma vez que esta unidade escolar apresenta apenas 10 salas de aula.<sup>15</sup> (Anexo 61, Coordenadora Pedagógica de la Escuela Leão Sampaio, Mercedes Siqueira).*

La escuela de Enseñanza Fundamental Doutor Leão Sampaio tiene una estructura física organizada de la siguiente manera: 10 aulas, dos bloques de baños comunes, separados por sexos, con duchas, aula de informática, otra para los niños con dificultades especiales, aula para los maestros, despacho de director general, despacho para la coordinadora pedagógica, despacho de

---

*con una estructura adecuada para que estos niños realmente puedan emplear estas diez horas en la escuela con calidad, confort, seguridad, y bien alimentados, con los profesionales capacitados para hacerles frente. En este año 2012 tenemos 356 niños en esta escuela y pasan el día con nosotros, así que repito que la escuela de tiempo integral necesita profesionales calificados, comprometidos con la educación.*

<sup>15</sup>*Opera en régimen integral con 10 horas de trabajo diarias, donde todos los sectores de la institución, en un esfuerzo conjunto, siempre buscan nuevas actividades socio-pedagógicas para llevar a cabo su labor educativa.*

*Atiende una población comprendida entre 06 y 11 años, de los barrios más diversos de la ciudad. Mayormente hijos de vendedores ambulantes, empleados domésticos y trabajadores independientes. La organización y la vida familiar en la que muchos estudiantes se insertan no son estructuradas y no hay formación educacional básica sistemática que les ofrezcan un acompañamiento en las actividades escolares, factor relevante en el desarrollo del proceso de aprendizaje. Sin embargo, también atiende a los hijos de los comerciantes y a padres con una situación financiera razonable debido a los buenos resultados en el nivel de aprendizaje que la escuela ha presentado cada año, a la buena reputación, frente a la sociedad y por el hecho de ser de tiempo completo, que termina por facilitar la vida profesional de los padres.*

*Es importante tener en cuenta que la búsqueda de plazas por parte de estos grupos está aumentando considerablemente, lo que genera las colas en las que muchos padres pasan la noche en frente de la escuela para asegurar un lugar para su hijo durante el periodo de matrículas. La escuela no puede atender esta demanda y muchos vuelven frustrados en sus objetivos sin conseguir el lugar deseado, ya que esta unidad tiene sólo 10 aulas.*

secretaria, 3 patios, comedor, cocina, pequeño jardín, biblioteca, gimnasio construido en espacio de la escuela para actividades de educación física.

La estructura de organización curricular de la escuela tiene un diseño y una dinámica redimensionada para atender la organización de la educación primaria, abarcando una carga horaria diaria de diez horas de actividades, con 1.600 horas de clases anuales del currículo, de acuerdo con la Base Nacional Común, como también a la parte Diversificada.

En el PPP de la escuela podemos hacer una lectura un poco más atenta respecto a la propuesta curricular para la enseñanza fundamental en el régimen de esa escuela en tiempo integral:

LEGISLAÇÃO	Áreas Res. CNE nº 02/98	Componentes Curriculares	Base Nacional Comum					Parte Diversificada				
			Séries/Ano					Séries/Ano				
			1º	2º	3º	4º	5º	1º	2º	3º	4º	5º
LEI FEDERAL Nº 9.394/06	Domínio de Linguagens e Códigos	Língua Portuguesa	420	420	420	420	420					
		Literatura Infantil	80	80	80	80	80					
		Arte	90	90	90	90	90					
		Língua Estrangeira Moderna (Inglês)						80	80	80	80	80
		Educação Física	100	100	100	100	100					
	Domínio das Ciências Sociais, Humanas e Religiosas	História	90	90	90	90	90					
		Geografia	90	90	90	90	90					
		Ensino Religioso	80	80	80	80	80					
	Domínio Científico e Tecnológico	Ciências	90	90	90	90	90					
		Matemática	400	400	400	400	400					
		Informática Educativa						80	80	80	80	80
	TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA		1440	1440	1440	1440	1440	160	160	160	160	160

TABLA 1 - Fuente: Proyecto Político Pedagógico, 2011/2012. Escuela Doctor Leão Sampaio.

La propuesta curricular para la Enseñanza Fundamental en la Escuela Doutor Leão Sampaio tiene como instrumento orientador los documentos de la Base Nacional y obedece a los 200 días lectivos con una carga horaria de 1.600 horas del 1º al 5º año, con módulos semanales de 40 semanas, como orientan las leyes para la educación en el Brasil. Así las asignaturas que se ofertan en la parte diversificada son: Lengua extranjera moderna inglés e informática educativa. El arte se ofrece en todos los niveles de la enseñanza fundamental, los temas transversales que la escuela trabaja en su propuesta

curricular son salud, sexualidad, vida familiar y social, medio ambiente, Ciencias y Tecnología, Historia de la Cultura Afro-Brasileña.

Los profesionales que trabajan en esa escuela son: Directora General, Coordinadora Pedagógica, Secretaria, Articuladora, Psicopedagoga, 2 maestros en el aula de recursos multifuncionales, maestro de informática, maestro de biblioteca, 3 funcionarias en la cocina, 2 funcionarios para la recepción y seguridad, 4 maestros para los talleres, 2 funcionarias para la limpieza de la escuela y 10 maestros que trabajan en el régimen de tiempo integral. De acuerdo con los documentos de la escuela y los relatos de la directora general y de la coordinadora pedagógica de la escuela todos los maestros son licenciados con el grado en Licenciatura Plena para la Enseñanza Fundamental y en Pedagogía.

De acuerdo con las afirmaciones de la directora general y de la coordinadora pedagógica todos los que trabajan en la escuela tienen responsabilidades comunes que son la cualidad con el proceso de enseñanza y aprendizaje, garantizar la permanencia y el éxito de los alumnos en la escuela y así conseguir el objetivo que es alfabetizar a los alumnos en la edad adecuada, como está explícito en las propuestas del gobierno de la provincia.

Por lo tanto, todas las asignaturas tienen un espacio en las propuestas pedagógicas de la escuela, así en el PPP, documento que le otorga sentido, se evidencia el arte como asignatura obligatoria para todas los grados de la educación primaria y afirma que las clases de arte deben contribuir para:

*Expressar e saber comunicar-se em artes, mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas.*

*Interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro) experimentando-os e conhecendo-os de modo a utilizá-los nos trabalhos pessoais.*

*Compreender e saber identificar a arte como fato histórico, contextualizando nas diversas culturas.*

*Observar as relações entre o homem e a realidade com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, indagando, argumentando e apreciando a arte de modo sensível.<sup>16</sup>*

---

<sup>16</sup>Expresar y saber comunicarse en artes, manteniendo una actitud de búsqueda personal y/o colectiva, articulando la percepción, la imaginación, la emoción, la sensibilidad y la reflexión al realizar y disfrutar de las producciones artísticas.

Interactuar con materiales, instrumentos y procedimientos variados en artes (Artes Visuales, Danza, Música, Teatro) experimentándolos y conociéndolos en los trabajos personales.

### 1.1.1.c. Una Mirada en la Escuela de Enseñanza Fundamental Mario da Silva Bem

La Escuela de Enseñanza Fundamental Mario da Silva Bem está en el barrio Frei Damião, uno de los barrios más grandes de la ciudad de Juazeiro do Norte, pero también uno de los más pobres. Para que se tenga una idea de lo grande y poblado que es ese barrio miremos las investigaciones hechas por los órganos públicos que afirman que en ese año de 2012 son cerca de 27 mil habitantes. Es un barrio pobre y lleno de problemas, los más diversos, el índice de problemas con el narcotráfico es preocupante, causa principal de casi todos los problemas del barrio.

La escuela se construyó en el año de 2006, es una escuela con aspecto contemporáneo, de estructura fuerte, grande y visualmente organizada. Levantada en la administración del alcalde Raimundo Macedo para atender una reivindicación de la comunidad del barrio que solicitaba una escuela de enseñanza fundamental para los niños y niñas que tenían que estudiar en otros barrios más lejanos.

Así, atendiendo a las reivindicaciones de padres y madres del barrio el ayuntamiento construyó la Escuela, su nombre es un homenaje a Don Mario da Silva Bem un importante comerciante de la ciudad de Juazeiro do Norte, muy respetado por la población del municipio.

La escuela es grande en todos los sentidos, tanto físicamente como en números de alumnos, profesores y funcionarios, atiende a cerca de 1.500 alumnos, son 52 clases, siendo 26 por la mañana y 26 por la tarde, son 40 maestro. Con un universo así tan intenso y a la vez lleno, con problemas gigantes como los números que fueron evidenciados aquí, administrar una escuela como esta no es tarea tan sencilla, percibimos eso en los relatos de la directora de la escuela:

*Essa escola, como você pode observar, fica em um bairro muito pobre, cheio de problemas, com um índice de tráfico de drogas elevadíssimo, todos os dias esse bairro está nas manchetes das notícias policiais por diversos motivos, e aí é preciso ter Deus e muita habilidade para administrar uma escola desse porte, com um número de alunos elevado, hoje aproximadamente são 800 alunos*

---

*Comprender y saber identificar el arte como hecho histórico, contextualizando las diversas culturas.*

*Observar las relaciones entre el hombre y la realidad con interés y curiosidad, ejercitando el arte de modo sensible.*

*pela manhã e 800 alunos pela tarde têm cerca de 1.500 alunos frequentando essa escola.*

*Quando recebi o convite para vir administrar essa escola passei dois dias para decidir. Sabe, existe muito preconceito e ele vem de onde você menos imagina, e os comentários eram que eu não deveria vir para esse bairro que ele é muito perigoso e eu decidi vir e não houve arrependimentos porque depois que eu cheguei aqui conheci a comunidade, fui aceita por eles sem problemas.*

*Quando chego aqui na escola eu já chego com uma boa experiência vivida em outra escola, então fui logo aceita pelos professores e quem trabalha na educação se reconhece no outro, fui bem atendida, fui bem acolhida e fui também procurando fazer um trabalho de conquista.*

*Eu sempre via que essa escola precisava mais, desde a questão de carinho, às questões físicas, burocráticas, para você ter uma idéia eu passei 3 meses vendo toda a documentação, a papelada da secretaria da escola, que é onde eu acho que a administração tem que começar, recebi apoio da Secretaria de Educação, que é quem mantém as escolas do município e aos poucos conseguimos muitas coisas. Tive que fazer muitas mudanças na parte humana para que a escola andasse.<sup>17</sup> (Anexo 05, Directora General de la Escuela Mario da Silva Bem, Selma).*

No he encontrado en la escuela Mario da Silva Bem el PPP, pero la coordinadora pedagógica ha afirmado que está en pleno desarrollo junto con todos los seguimientos de la escuela, pues el proyecto que tenía estaba antiguo y no contemplaba las necesidades reales de la escuela, que había cambiado muchísimo en lo último año.

En los encuentros con los maestros he observado que siempre están juntos, en asociación con la coordinadora pedagógica y siempre hay diálogo para las propuestas del Proyecto Político de la escuela que está en construcción para los años 2013 y 2014. En Proyecto el arte y su enseñanza tienen espacio de debates y acciones, pues de acuerdo con los maestros y la

---

<sup>17</sup>*Esa escuela, como se puede ver, queda en un barrio muy pobre, lleno de problemas, con un índice de narcotráfico muy alto, todos los días está en los titulares de noticias de la policía, por diversas razones, se necesita el tener favor divino y habilidad para administrar una escuela de este tamaño, con un gran número de alumnos, hoy son cerca de 800 alumnos por la mañana y 800 alumnos por la tarde tienen cerca de 1.500 estudiantes que asisten a esta escuela.*

*Cuando recibí la invitación de esta escuela tardé dos días en decidir. Ya se sabe, hay una gran cantidad de prejuicios y vienen de donde menos uno imagina, los comentarios eran que no debía venir a este barrio que es muy peligroso; decidí acudir y no me arrepiento, porque después de llegar he conocido la comunidad, fui aceptada sin problemas.*

*Cuando llegué a la escuela, con una larga experiencia vivida en otra escuela, fui muy bien acogida por los maestros y también busqué hacer un trabajo de conquista.*

*Siempre he visto que esta escuela necesitaba más, desde la cuestión del afecto, a las cuestiones físicas y burocráticas, para que tenga una idea he pasado 3 meses mirando toda la documentación, el papeleo de la oficina de la secretaría de la escuela, que es donde creo que la administración debe comenzar, he recibido el apoyo del Departamento de Educación, que es quien mantiene a las escuelas del municipio y poco a poco conseguimos muchas cosas. Tuve que hacer muchos cambios en el cuadro de funcionarios para que la escuela siguiera adelante.*

coordinadora pedagógica, el arte es una asignatura obligatoria para todos los niveles de la educación y está presente en las clases de primaria y afirman que el arte tiene asegurado una clase por semana en todos los grados de la enseñanza fundamental de esa escuela.

Otra cosa que vale la pena analizar es el tiempo de clase que la escuela ofrece, pues con la justificación de que son alrededor de 800 niños y niñas por turno, la directora general y la coordinadora pedagógica de la escuela dicen que no hay manera de tener tiempo libre para descanso o para ocio, o sea, los niños y niñas de esa escuela llegan por la mañana a las 7.15 y salen a las 10.30. También es así en el turno de tarde, las clases empiezan a las 13.15 y los trabajos cierran a las 16.30. De todas las escuelas investigadas esta es la que menos tiempo tiene para que los alumnos jueguen o participen en actividades lúdicas con otros niños de la escuela. Por tanto, el tiempo de los alumnos en la escuela es de solamente 3 horas y 15 minutos. Todo ello queda en el relato de la directora general de la escuela:

*Aqui nessa escola infelizmente nós não podemos ter recreio, pois é humanamente impossível você liberar em um espaço desses, que é pequeno, aproximadamente 800 crianças. Nós não temos nem espaço, nem pessoas para acompanhar esse recreio, e as experiências que temos com essas crianças não são tão propícios para liberá-las, eles ainda são muito violentos, não conseguimos ainda amenizar essa problemática. A recreação dessas crianças acontece por calendário e horário organizados, por exemplo, na segunda-feira os primeiros anos A, B, e C. O recreio de 15 minutos diários, como todos nós somos acostumados a acompanhar nas outras escolas, aqui na Escola Mario Bem, é impossível, pois você organizar um intervalo de uma só vez 800 alunos não é viável. O tempo do recreio é compensado na saída, pois os professores reclamam e dizem que não aguentam por isso descontamos na saída, eles entram de 07h15min e saem 10h30min no horário da manhã, e a tarde eles entram 13h15min e saem 16h30min. Todos entram no acordo e isso é trabalhado nos encontros, nas reuniões e eles já iniciam o ano conscientizado, todos os pais, as crianças e os professores.<sup>18</sup> (Anexo 05, Directora General de la Escuela Mario da Silva Bem, Selma).*

---

<sup>18</sup> *Aquí, en esta escuela, lamentablemente no podemos tener ocio, es humanamente imposible que pueda liberar un espacio, que es pequeño, para alrededor de 800 niños. No tenemos espacio, no hay gente para monitorear este recreo, y las experiencias que tenemos con estos niños no son tan propicias para ponerlos en libertad, siguen siendo muy violentos, no hemos conseguido reducir este problema. El ocio de los niños ocurre por calendario y horario, por ejemplo, el lunes los primeros años, A, B y C. El receso de 15 minutos al día, ya que todos están acostumbrados a seguir en otras escuelas, aquí, en la Escuela Mario Bem, es imposible, porque organizar un recreo con 800 alumnos a la vez no es factible. La hora del recreo se compensa en la salida, ya que los maestros se quejan y dicen que no pueden soportar, así que el descuento es en la salida, que entran de 07h 15min y salen a las 10:30 de la mañana, por la*



La escuela desarrolla diversos proyectos, pero todos están conectados al programa PAIC - *Programa de Alfabetização na Idade Certa*, del gobierno de la provincia, ese proyecto hace un gran esfuerzo para que los niños y niñas sean alfabetizados a la edad de 6, 7 y 8 años y para eso todos los profesionales de la Secretaría de Educación del municipio, los funcionarios y maestros de las escuelas de enseñanza fundamental están implicados. Sin embargo, la tarea de alfabetizar a los alumnos en los primeros años de la educación primaria exige algo más que la intención de los alumnos, también garantiza a los maestros y a la escuela algunas ventajas en material didáctico y ayuda financiera por cada alumno que consiga alcanzar el índice señalado por las propuestas del programa PAIC. La escuela Mario da Silva Bem tiene un número expresivo de alumnos en esa edad y han recibido del gobierno recursos que los maestros han solicitado para lograr resultados satisfactorios y por ello se tiene una consideración especial a los alumnos del 2º año, pues en esa fase de la educación primaria se da la obligatoriedad de alfabetización más intensa. A ese respecto la coordinadora pedagógica de la escuela dice:

*Temos aqui na escola outro projeto que é do governo estadual, o PAIC que é o Programa de Alfabetização na Idade Certa e com esse projeto a escola recebeu uma verba muito boa e equipamos a escola, fizemos uma sala para eles assistirem aos filmes, que é o nosso cineminha, um parquinho para eles recrearem e compramos materiais riquíssimos, muitos jogos pedagógicos, a escola está muito bem equipada e é um projeto do estado o PAIC é do estado e é esse projeto que está mais ativo hoje. Nós conseguimos elevar o nível de alfabetização das nossas crianças do 2º ano e por isso todos foram recompensados, os professores, os gestores e a escola, mas principalmente as crianças que conseguiram uma aprendizagem melhor e assim atingiram o nível de alfabetização desejado e orientado pelo PAIC. Agora nosso objetivo é manter esse nível, não cair e sim elevar as outras turmas às condições de aprendizagem das turmas do 2º ano, é a nossa tarefa para os anos 2012 e 2013.<sup>19</sup> (Anexo 06, Coordinadora Pedagógica de la Escuela Mario da Silva Bem, Cláudia Pinheiro).*

---

*tarde, entran de 13:15 y salen de 16:30. Todo el mundo está de acuerdo y se trabaja en las reuniones, encuentros y ya empiezan sabiéndolo todos los padres, niños y maestros.*

<sup>19</sup>*Tenemos aquí en la escuela otro proyecto del gobierno del estado, que es el PAIC - Programa de Alfabetização na Idade Certa y con este proyecto la escuela recibió una subvención muy buena y equipamos la escuela, organizamos una sala para ver películas, es nuestro cine, una pequeña zona de ocio y hemos comprado materiales riquísimos, muchos juegos educativos, la escuela está muy bien equipada y es un proyecto del Estado, el PAIC es el proyecto más activo en la actualidad. Hemos conseguido elevar el nivel de alfabetización de nuestros niños del 2º año y por ello todos hemos sido recompensados, los maestros, administradores y la escuela, pero especialmente los niños que lograron un aprendizaje mejor y así alcanzaron el nivel de alfabetización necesario, dirigido por el PAIC. Ahora nuestro objetivo*

Es necesario poner de relieve que, en la escuela Mario da Silva Bem, todos los maestros se licenciaron para la educación primaria, o sea todos los maestros están habilitados en un área del conocimiento tal y como orienta la legislación brasileña para la educación primaria.

Los maestros involucrados directamente en ese trabajo son habilitados en la licenciatura plena de enseñanza fundamental y en pedagogía y todos afirmaron en sus relatos que trabajan con la asignatura de artes una vez por semana, de acuerdo con las exigencias legales y las propuestas pedagógicas del currículo de la educación brasileña y los planeamientos elaborados en la escuela, y también por las orientaciones de las formadoras pedagógicas en los encuentros mensuales ofrecidos por el programa PAIC.

## **1.2. El problema de investigación**

En estos momentos es necesario comprender el diálogo mantenido con los miembros, los actores y temas relacionados con el ámbito de la enseñanza del arte que rápidamente puso de manifiesto el profundo desafío de hacer frente a la complejidad acuciante en el área, unida a la extrema diversidad nacional. Son lugares - en el sentido “*lato*” – temporalidades, tramas sociales y culturales que tienen características específicas que deben ser consideradas desde la teoría, metodología, filosofía, como de los agentes involucrados.

Por lo tanto, una opción para la construcción de la investigación que se pretende llevar adelante sería el cotejo entre los aspectos mencionados en el espacio considerado, teniendo en cuenta que poseen una "conversación propia" capaz de hacer visibles sus características y situaciones.

Hay que tener presente que el espacio al que nos referimos es muy familiar, originado en el comienzo de mi historia docente. Es lo que podemos entender como un "lugar para mirar y conversar", donde empezamos a tratar diversos elementos que representan gran cantidad de cuestiones que forman

---

*es mantener ese nivel, no caer y sí mejorar las condiciones de otras clases a las condiciones de aprendizaje de las clases del 2º año, es nuestra tarea para los años 2012 y 2013.*

parte de los obstáculos para la enseñanza del arte en la Educación Primaria en la Región del Cariri.

Siguiendo esta premisa, un factor de motivación para las reflexiones que se encuentran amalgamadas: la presencia de la imagen como vector delineador de posturas que son elaboradas históricamente y que instauran las prácticas efectivas, fuera del mundo escolar. En esa dirección, Efland, Freedman y Stuhr, ponen la cuestión en esta dimensión histórico-cultural cuestionando:

*¿Cómo deberían articular los profesores estas cuestiones con la enseñanza del arte pasado y presente? ¿Cómo deberían representar el arte de otros, sabiendo que cualquier interpretación es sospechosa de distorsiones (ya que no se puede hablar con certeza de otros)? ¿Cómo iniciar a los niños en el arte posmoderno si su capacidad de discernimiento está condicionada por sistema de conocimiento anteriores? Muchas de estas obras de arte quedan fuera del alcance y del entendimiento de niños de escuela primaria. (Efland, Freedman y Stuhr, 2003, p. 128)*

En base a estas consideraciones, el planteamiento de la propuesta se configura en momentos distintos que interactúan dinámicamente en el movimiento de sus partes, formando un cuerpo de investigación en el que se unen.

En este momento, se ponen de manifiesto los elementos que destacan los puntos del objeto que nos preocupa, y aquellos elementos que son identificados por las construcciones culturales presentes en los espacios estudiados y que aquí identificamos como Cariri Cearense. Son problemas que a la vez que justifican las miradas del trabajo investigador, llevan a reflexiones sobre las clases de artes visuales en las escuelas.

En ese sentido, es clave percibir la presencia de las imágenes en el contexto de Educación Primaria, su importancia y cómo se experimentan en las clases, qué postura pedagógica se asume ante esa cuestión como delineadora de posturas que generan opinión.

Al encarar el compromiso de hacer esta investigación, empezaron a surgir varias propuestas de hipótesis. Una, es sobre la importancia e insistencia de reflexionar sobre las clases de arte en las escuelas de Brasil y sobre la formación en arte que reciben los profesores. La formación del profesor de arte está balizada en las prácticas delineadas en las sugerencias establecidas en la

LDB – Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional – Nº 9.394/96. En la región son escasos los cursos en el área y las facultades de arte y sus lenguajes constituyen una quimera que todos los profesores e involucrados con el arte desean, pero sólo pocos alcanzan, trasladándose a otros centros lejos de la región.

Otra cuestión es la importancia del arte en las escuelas de Educación Primaria en la ciudad de Juazeiro do Norte, con el propósito de relacionar las propuestas curriculares presentes hoy en las clases de arte y su enseñanza en esa región. En mi hipótesis, los currículos, o “mapas curriculares”, como son llamados en Brasil, no son adecuados o aún, no observan el objeto planteado en la LDB. Desde esa perspectiva, la imagen en la educación contemporánea contribuye a una alfabetización visual y a una comprensión de las culturas y del mundo donde se vive. Así, el factor primordial para la investigación son las imágenes que forman parte de la vida cotidiana y su presencia en las escuelas, no hay que olvidarse de hablar de arte y su lugar en la educación y en nuestro día a día, de las artes visuales y su concepto hoy, su presencia en la contemporaneidad y su función en la educación.

¿Dónde podemos encontrar los elementos que configuran el discurso de las idealizaciones, de las prácticas en las clases de artes visuales en que las imágenes son evidenciadas en la Región del Cariri?

La organización de un currículo que tenga el arte y sus lenguajes en todas las manifestaciones presentes en la contemporaneidad se hace necesaria en una educación que se dice contemporánea. Así, es vital el papel de las imágenes en las escuelas de Educación Básica en la región del Cariri y analizar la asignatura de la educación artística en el Cariri Cearense como contribuyente de los conocimientos sobre el desarrollo y la diversidad cultural. También, se buscará entender las formas, como el estudio de la imagen, que puede ser un importante vehículo metodológico para el desarrollo de actividades relacionadas con la educación artística. Y analizar los elementos presentes en la formación de los profesores de arte, posibilitando reflexiones que permitan identificar los factores favorables de los trabajos en el área.

Nos planteamos asumir unos objetivos que nos ayuden a afirmar o rebatir nuestra hipótesis de partida en el estudio de la construcción de la identidad cultural de los sujetos que viven en esa región.

### 1.3. Objetivos

Una parcela significativa de los investigadores de la cultura visual contemporánea afirma ser incuestionable la presencia de las imágenes que son producidas tanto en arte como en fuentes comerciales y de entretenimiento. Son presencias activas todos los días y rincones, como afirma Michael Parsons<sup>20</sup> cuando se refiere a la presencia de la imagen en nuestro día a día:

*Elas nos dizem como devemos nos vestir, o que é bonito na vida, como pensar sobre o ser masculino ou o feminino, o que nossa identidade é como nação, e até o que deveríamos consumir mais dentre os produtos comerciais, etc.*

*Para muitos adultos, muitas dessas mensagens podem parecer óbvias, mesmo que outras não o sejam. Mas como é que nossas crianças e jovens as entendem? Podemos presumir que, se eles vêem imagens, podem entendê-las? Ou será que precisam de ajuda? Eles têm sua própria maneira de entender essas imagens? De que maneira o contexto afeta a sua compreensão? Eles precisam ser ensinados para serem alfabetizados em imagens? (Michael J. Parsons, 1992, p.07).<sup>21</sup>*

En ese sentido, es fundamental que se comprenda que la imagen necesita ser entendida, comprendida e interpretada, y que la visión debe importar para la consideración del entorno.

Sin embargo, la visión y la palabra son encuentros que se perciben inacabados, mientras que las palabras no relevan por completo lo captado por la visión, pero todo lo que conocemos, todas las imágenes que forman parte de nuestro entorno, de nuestro día a día y creencias construyen las miradas.

---

<sup>20</sup> Dr. Michael J. Parsons, Universidad de Ohio – EUA, en el prefacio del libro “Imagens que falam: leitura da arte na escola” de Maria Helena Wagner Rossi.

<sup>21</sup> *Hablan cómo debemos vestirnos, lo que es bonito en la vida, cómo pensar sobre el ser masculino o el femenino, lo que nuestra identidad es como nación, y hasta lo que deberíamos consumir más entre los productos comerciales, etc.*

*Para muchos adultos, muchos de los mensajes pueden parecer obvios, aunque otros no lo sean. Pero ¿Cómo las entienden nuestros niños y jóvenes? Podemos presumir que, ¿si ven las imágenes, pueden entenderlas? ¿O será que necesitan ayuda? ¿Tienen sus propias maneras de entender esas imágenes? ¿De qué manera el contexto afecta a su comprensión? ¿precisan instrucción para una alfabetización en imágenes? (Michael J. Parsons, 1992, p.07).<sup>21</sup>*

*La vista llega antes que las palabras. El niño mira y ve antes de hablar. Pero esto es cierto también en otro sentido. La vista es la que establece nuestro lugar en el mundo circundante; explicamos ese mundo con palabras, pero las palabras nunca pueden anular el hecho de que estamos rodeados por él. Nunca se ha establecido la relación entre lo que vemos y lo que sabemos [...] el conocimiento, la explicación, nunca se adecua completamente a la visión [...] Lo que sabemos o lo que creemos afecta al modo en que vemos las cosas. (Berger, J., 2000, p.13).*

Por ello, en términos generales la investigación busca analizar la importancia de la imagen en las clases de arte de escuelas públicas del Cariri Cearense, tomando como base las escuelas primarias de Juazeiro do Norte, identificando aspectos que faciliten comprender e interpretar las prácticas de los maestros en clases de artes, experimentando las imágenes y el modo en que los alumnos desarrollan tales prácticas, identificando aspectos documentales, organizacionales, de práctica, estudio, formación, construcción didáctica, metodológica, de contenidos apropiados para una “renovación” de la formación de los profesores en los aspectos teóricos y prácticos.

En abordajes más específicos identificando los principales factores que influyen en las decisiones de las propuestas de trabajo en las clases de arte, de las prácticas de los maestros, contribuyendo con la investigación a los posibles cambios en las planificaciones de las clases, o aun en sus currículos. Además, una investigación, como la pretendida, puede colaborar en el debate sobre la formación y la remontada de los marcos teóricos de esos maestros.

#### **1.4. Justificación**

La fascinación por lo estético se encuentra en todas partes, y en todas las formas, una presencia más allá de lo que las palabras, organizando y creando nuevas relaciones de esos sujetos con sus deseos y conocimiento.

*... Para quienes pueden ver, la existencia transcurre en un continuo despliegue de imágenes que se desarrollan continuamente, imágenes captadas por la vista y que los otros sentidos realzan o atenúan, imágenes cuyo significado (o presunto significado) varía constantemente, con lo que se construye un lenguaje hecho de imágenes traducidas a palabras y de palabras traducidas a imágenes, a través del cual tratamos de captar y comprender nuestra propia existencia. (Manguel, A., 2003, p.19).*

La realidad actual nos permite afirmar que la imagen tiene un poder innegable. No podemos cerrar los ojos simplemente y fingir que el mundo que nos rodea no está lleno de informaciones instrumentalizadas por las imágenes presentes en nuestro mundo cotidiano. Eso sería renunciar al acto de ver y observar. Las informaciones puestas en valor por las imágenes nos llegan de diferentes maneras, sea activa o pasivamente, y nos llevan a tomar decisiones sobre nuestras vidas, nuestra forma de pensar y actuar, en la vida cotidiana de nuestros hogares, de trabajo, y de la calle. Esto se confirma al observar cómo se relacionan los sujetos, lo que discuten y cómo discuten, en qué piensan, sus gustos, sus valores morales, culturales y familiares:

*El mundo posmoderno actual parece caracterizarse por una nueva iconoclasia en la que la imagen ha venido a suplantar a la letra como instrumento principal para la difusión de los mensajes, como “un enorme simulacro fotográfico” (F. Jameson, 1998). Y aunque podemos asegurar que las imágenes todavía no terminan de desplazar a la palabra, especialmente en cuanto a uso cualitativo, se puede afirmar que están presentes en todos los lugares, invaden su pregnancia ideológica, apartan a la civilización de la escritura, erradican el gusto por la literatura, anunciando un nuevo analfabetismo y la muerte de la palabra (Machado, A., 2000; Arañó, J.C., 2006).*

Citamos, por ejemplo, la televisión como un elemento de comunicación visual se ha convertido en un fuerte manipulador cultural e ideológico, creador y reproductor de los valores culturales. Vemos a niños, jóvenes y adultos, sin distinción de etnia o clase social, vilmente involucrados en ese universo de manipulación de la televisión, hoy al alcance de la mayoría de la población.

Así pues observamos que el universo visual, lleno de ideologías, que ofrece la televisión, se presenta en la actualidad donde reproduce en los individuos las ideas, los valores, referenciales estéticos, incorporando, así, las actitudes que giran en torno a la perpetuación del tipo y del modelo de sociedad que construimos:

*Es evidente que hoy se producen más imágenes que escritos, el capitalismo decimonónico producía y acumulaba mercancías como riquezas y el actual produce y acumula imágenes. La imagen se utiliza para todo, no solo invade los recursos de comunicación y relación, sino que forma parte del “pan y del circo” más selecto que los nuevos emperadores capitalistas ofrecen a la masa para su diversión, control y alienación en versión individual y/o grupal (Arañó, J. C., 2006).*

En ese sentido, las formas de manipulación y control son evidentes cuando observamos la serie de materiales visuales ofrecidos por las propagandas publicitarias,

*Em um comercial, imagens associadas à natureza, à juventude e ao sexo são relacionadas a um refrigerante, desodorante ou detergente. Essas ligações arbitrárias não se referem à realidade, mas criam uma nova, ou o que Baudrillard chama de hiper-realidade, que é didática. Usando essas justaposições os publicitários tentam educar as pessoas a pensar em relação à realidade que constroem para que ajam como consumidores. Os publicitários [...] parecem falar com as pessoas por meio de mensagens sobre identidade, desejo e poder enquanto tentam moldar a consciência de massa (Freedman, K, 2005, p.129).<sup>22</sup>*

No señalamos aquí, sólo la televisión como el único medio manipulador de los valores culturales, que utiliza el poder de las imágenes para lograr su objetivo. Tenemos, hoy, una serie de elementos que son referenciales a ese rol, es decir, contribuyen decisivamente a la marginación social, que se apropian del lenguaje visual para lograr sus objetivos, como el cine, la publicidad, e Internet, ese último se presenta, en nuestros días, como un vehículo de la comunicación visual de gran aceptación por parte de la población, que también permite las más diversas manifestaciones visuales, informaciones, a menudo, mediadores de los valores que desconocen los límites disciplinarios, éticos, estéticos, sociales y políticos.

*O sujeito enfrenta, hoje, no cotidiano, uma verdadeira epopéia do olho e da pulsão de ter que ler com o olhar. A economia, transformada em semiocracia, fomenta uma hipertrofia da leitura, massacra o imaginário através de contínuas colonizações visuais. Em tal contexto, tudo que é visível é potencialmente político, exigindo como contraparte, uma ética e uma ecologia de visibilidade. Esta ética implica olhar, escolher, discriminar, apropriar-se e reutilizar imagens que se ajustem à plasticidade do sujeito, a plasticidade social, dentro de uma perspectiva de conhecimento visual (Pillar, A. D., 1999, p.132).<sup>23</sup>*

---

<sup>22</sup> *En un anuncio, imágenes asociadas a la naturaleza, a juventud y al sexo son relacionados a una gaseosa, desodorante o detergente. Esas relaciones arbitrarias no se refieren a la realidad, pero crean una nueva, o lo que Baudrillard llama de híper-realidad, que es didáctica. Usando esas yuxtaposiciones los publicitarios intentan educar a las personas a pensar en relación a la realidad que construyen para que actúen como consumidores. Los publicitarios [...] parecen hablar con las personas por medio de mensajes sobre identidad, deseo y poder mientras intentan moldear la conciencia de masa (Freedman, K., 2005, p.129).*

<sup>23</sup> *El sujeto se enfrenta hoy, en la vida cotidiana, a una verdadera epopeya de los ojos y el instinto de tener que leer con sus miradas. La economía, se transforma en semiocracia, promueve una hipertrofia de la lectura, enmascara la imaginación a través de la colonización visual. En este contexto, todo lo que es visible puede ser político, que exige como*



En este escenario de provocación sobre el universo visual que tenemos en la actualidad, no podemos negar una respuesta a la educación. La escuela, en este espacio, debe manifestarse de manera poco ingenua, generando relaciones, trazando diálogos, provocando reflexiones sobre el universo visual, dentro y fuera de la escuela, y en ese sentido, vivir acciones incorporando actitudes frente a los conocimientos propuestos en los currículos de las escuelas como una estrategia fundamental.

Así se hace necesario organizar algunas consideraciones sobre lo que se puede aportar para repensar las propuestas educativas frente a todas las visualidades ofrecidas por la contemporaneidad. Teniendo en cuenta el papel de la educación frente al creciente poder y protagonismo de las imágenes en todos los ámbitos de la actualidad. Es importante trabajar desde los contextos escolares las influencias que todas las manifestaciones culturales poseen en la construcción de identidad. Así aprender a leer imagen,

*No se trata, pues, de aprender a 'leer' una imagen (como identificación de elementos visuales aislados) sino a 'conocer' críticamente las diferentes manifestaciones artísticas de cada cultura (y no sólo las obras de artes definidas como tales por la alta cultura de Occidente y recogidas en sus museos y enciclopedias). Y si el conocer es el primer paso, la plasmación visual como forma de interpretación de la propia cultura sería el otro. Se trata de aprender a conocer... (Hernández, F., 2010, p.100).*

En este contexto, y con el protagonismo de la imagen en la sociedad, las cuestiones curriculares tendrán que cambiar el sentido en la actualidad.

Desde la perspectiva de las prácticas sociales, Duncum considera las imágenes prácticas sociales. Afirma que examinando las imágenes podemos identificar lo que se silencia, lo que se permite y lo que se celebra, “las imágenes son parte de las acciones humanas, de los pensamientos, las creencias, los valores y los significados y todas poseen un mismo valor potencial. Todas las imágenes reflejan prácticas sociales” (Duncum, P., 1996, p. 38). Sin embargo, el autor sugiere que cambiemos el término artes visuales por imágenes.

---

*contrapartida, una ética y la ecología de la visibilidad. Esto supone el estudio de la ética, seleccionar, discriminar y reutilizar las imágenes que se ajustan a la plasticidad de la materia, la plasticidad social, en una perspectiva del conocimiento visual (Pillar, A. D., 1999, p. 132).*

En esta perspectiva, es correcto afirmar que la imagen, así comprendida, se presenta como una forma de narrativa que se identifica intensamente con las experiencias de las mujeres y hombres de la actualidad. Imágenes que encontramos en nuestros entornos, creadas o reales, puestas por los medios, o por cualquier otro vehículo de visualidad, dentro o fuera de los museos. Imágenes que forman nuestros pensamientos, sentimientos, siendo así productos y productoras de los discursos, de las prácticas, bien como de lo que está más allá de las representaciones.

Imágenes a la vez prácticas y más allá de las representaciones, de lo que tenemos en la actualidad, imágenes constructoras de mundos, que piden interpretaciones, estudios, investigaciones, y respuestas educativas para su presencia avasalladora en nuestro entorno actual.

*Las imágenes que componen nuestro mundo son símbolos, signos, mensajes y alegorías. O acaso son tan sólo presencias vacías que llenamos con nuestros deseos, experiencias, interrogantes y pesares. Sea cual sea el caso, las imágenes, como las palabras, son la materia de que estamos hechos (Manguel, A., 2003, p. 19).*

Desde este planteamiento, la escuela debe ser ese “locus” que proporcione a los estudiantes reflexiones sobre su vida cotidiana repleta de imágenes y puedan evaluar su impacto. Los educadores deben reclamar, también, para sus clases, la presencia de otros elementos de la cultura como objeto de estudio. “La escuela no puede perder más tiempo en seleccionar aspectos de la cultura sino que debe considerar las experiencias culturales de los niños en su totalidad” (Alvarado y Boyd-Barrett 1992, p. 136) (citado en Freedman, K., 2006, p. 46).

Sin embargo, la educación debe incluir la cultura visual, las imágenes, que tanto influyen en la construcción de los conocimientos de los estudiantes. Cabe reflexionar que para contribuir a este fin las propuestas curriculares deben estar comprometidas con este universo cultural visual del cual formamos parte, desde las bellas artes, hasta la televisión, el cine, el video, la publicidad, los libros, las revistas, las esferas virtuales, etcétera.

*En una era donde la variedad de las Bellas Artes y del arte popular mundial influyen cada vez más en nuestras vidas y de la que los alumnos pueden aprender más a partir de las fuentes de información visuales que de las textuales [...] el aprendizaje de la cultura visual se ha convertido, dentro del*

*centro escolar y fuera de él, en una parte integral de la construcción del conocimiento tanto para los niños como para los adultos del siglo XXI (Freedman, K., 2006).*

Así la educación puede y debe contribuir a que los estudiantes desarrollen niveles de comprensión. En sentido práctico, la educación debe comprometerse en dotar a los alumnos de conocimientos básicos necesarios para que sean capaces de buscar/construir/desarrollar estrategias adecuadas, con posibilidad de interpretar/comprender las obras de arte o cualquier imagen construyendo conocimiento a lo largo de su vida.

De este modo queda explícita la necesidad de una educación a través de la cultura visual. La escuela debe ser donde la cultura visual tenga un carácter investigador en la búsqueda de comprender su poder y presencia tan fuerte en nuestro día a día. En este sentido, es importante tener en cuenta que la educación en artes puede ayudar a los alumnos a estudiar diversos significados y de manera agresiva y progresivamente dentro y fuera de la escuela.

## **CAPÍTULO II**

## MARCO TEÓRICO

*Los temas teóricos no son sólo un intento destinado a 'ilustrar' la gran teoría, a hacerla 'fácilmente accesible', y de tal modo ahorrarnos el trabajo de pensar. Se trata más bien de esa ejemplificación que los temas teóricos saca a luz ciertos aspectos que de otro modo seguirían inadvertidos.*

(Slavoj Zizek, 2002, p.17)

### 2.1. Saberes de referencia para el diálogo

Recientemente, el debate sobre las llamadas ciencias humanas se expandió y asumió una dinámica de interfaz y recreación constante. Esta característica se puede ver en la creciente unión y encuentro entre diversos campos, que marcan los múltiples discursos que como la terminología mientras la interdisciplinaridad la multidisciplinariedad, la transdisciplinariedad, la multiculturalidad y la interculturalidad y una serie de adjetivos o términos para los diferentes encuentros, simbiosis, verdaderos manantiales de conocimiento que, se cree, han ofrecido un interesante avance teórico/académico en diversos campos y direcciones.

Por consiguiente, estaremos considerando autores que son exponente y sobre ellos iremos apoyándonos mientras realizamos un cuadro teórico, en la medida en que nos proporcionan importantes conceptos y referencias que se relacionarán con nuestro objeto de investigación. En este marco teórico se observa que las construcciones organizan las propuestas metodológicas de valor crucial para el progreso de la investigación, teniendo esa relación - la teoría y la metodología - un desarrollo sincrónico, la base del trabajo de investigación.

#### 2.1.1. Ana Mae Barbosa

Este diálogo argumental comienza con Ana Mae Barbosa<sup>24</sup>, que enfatiza su preocupación con el arte y su enseñanza, con la democratización de las artes en la educación, con la formación de los profesores de arte en Brasil, con la búsqueda de propuestas contemporáneas para abordar las cuestiones de la enseñanza y el aprendizaje de educación artística en las instituciones de Brasil y con el estudio e investigaciones sobre la importancia de las imágenes en la educación.

Refiriéndose a los propósitos específicos del arte en la escuela, Ana Mae Barbosa, dice:

*O que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte [...] A escola seria a instituição pública que pode tornar o acesso a arte possível para a vasta maioria dos estudantes em nossa nação [...] A escola seria o lugar em que se poderia exercer o princípio democrático de acesso à informação e formação estética de todas as classes sociais, propiciando-se na multiculturalidade brasileira uma aproximação de códigos culturais de diferentes grupos* (Barbosa, A. M., 2002, p.32-33).<sup>25</sup>

Así, se busca en el diálogo con la autora comprender la necesidad de una educación democrática<sup>26</sup>, algo fundamental que reivindica en la contemporaneidad. En consecuencia, en la autora hay fundamentos y posibilidades de estudios entre los abordajes prácticos/teóricos y metodológicos en lo que respecta a las inquietudes sobre la formación de los profesores de arte, la práctica pedagógica del profesor de arte y apunta a una metodología para la enseñanza del arte.

En ese sentido, desarrolla una propuesta metodológica que se ha considerado de referencia en este campo. Uno de sus principales rasgos de la

---

<sup>24</sup>Ana Mae Bastos Tavares Barbosa es la principal referencia para la enseñanza de las artes en Brasil, fue la primera brasileña con doctorado en Educación Artística. Actualmente es profesora titular jubilada de la Universidad de São Paulo y profesora de la Universidad Anhembi Morumbi. Y la primera investigadora en preocuparse por una sistematización de la enseñanza del arte desarrollando la "Proposta Triangular" que estructura la enseñanza de las artes en Brasil.

<sup>25</sup>El arte en la escuela pretende principalmente formar al conocedor, fruidor, decodificador de la obra de arte [...] La escuela es la institución pública que puede permitir el acceso al arte a la gran mayoría de los estudiantes de nuestra nación [...] La escuela es el lugar donde pueden ejercer el principio democrático de acceso a la información y la formación estética de todas las clases sociales, propiciando en la multiculturalidad brasileña un acercamiento de los códigos culturales de los diferentes grupos (Barbosa, A. M., 2002, p.32-33).

<sup>26</sup>Dewey, J. (2002): **Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación**, Ediciones Morata, Madrid.

propuesta de la profesora Barbosa es el punto de encuentro entre áreas de conocimiento distintas, delineando un perfil al que se refiere como transdisciplinar, multidisciplinar e interdisciplinar. La propuesta, llamada por la autora como Triangular considera tres dimensiones como parte integrante de un conjunto.

*A Proposta Triangular deriva de uma dupla triangulação. A primeira é de natureza epistemológica, ao designar os componentes do ensino/aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização (Barbosa, A. M., 1998, p. 33).<sup>27</sup>*

Por lo tanto, su propuesta para la enseñanza de las artes visuales se desdobra en: el **hacer**, fundamentado en el proceso creativo, considerado como la interpretación y la representación personal de experiencias en un lenguaje plástico; el **leer**, la lectura de la imagen, la presente propuesta para la enseñanza de arte, contribuye a desarrollar la capacidad de ver, juzgar e interpretar las imágenes producidas y en producción por los humanos, comprendiendo los elementos y las relaciones establecidas en el conjunto de la imagen; y el **contextualizar**, vivir los conocimientos filosóficos, históricos, geográficos, antropológicos, económicos, políticos, ecológicos, éticos, estéticos y de otras áreas necesarias, interdisciplinariamente, interculturalmente sin ninguna perspectiva especial, tratar cualquier dimensión de forma aislada o fragmentada. En ese sentido (A. M. Barbosa, 1998, p. 37-38), vaticina: *A contextualização pode ser histórica, social, psicológica, antropológica, geográfica, ecológica, biológica etc., associando-se o pensamento não apenas a uma disciplina, mas a um vasto conjunto de saberes disciplinares ou não.*<sup>28</sup>

En una de las más recientes publicaciones sobre el Abordaje Triangular la profesora se refiere así a la contextualización:

---

<sup>27</sup>La Propuesta Triangular deriva de una doble triangulación. La primera es de naturaleza epistemológica, al designar los componentes de la enseñanza/aprendizaje a través de tres acciones mentalmente y sensorialmente básicas, cuáles sean: creación (hacer artístico), lectura de la obra de arte y contextualización (Barbosa, A. M., 1998, p. 33).

<sup>28</sup>La contextualización puede ser histórica, social, psicológica, antropológica, geográfica, ecológica, biológica etc., asociando el pensamiento no sólo a una disciplina, pero a un amplio conjunto de saberes disciplinares o no.

*A contextualização é ação inteligível que contribui para a produção de sentido da imagem. A produção de sentido afetiva e intelectual dos múltiplos agentes que participam dos processos da comunicação social denominado Arte é situada, caso contrário teremos uma política de controle do imaginário (Barbosa, A. M., 2010).<sup>29</sup>*

En la Propuesta Triangular (A. M. Barbosa, 1998, p. 40) afirma que la lectura es “questionamento, é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica, nunca a redução dos alunos a receptáculos das informações dos professores”.<sup>30</sup>

Con respecto a una definición sobre la Propuesta Triangular la autora aduce:

*A Proposta Triangular é construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e é pós-moderna por tudo isto e por articular arte como expressão e como cultura na sala de aula, sendo esta articulação o denominador comum de todas as propostas pós-modernas de ensino da arte que circulam internacionalmente na contemporaneidade (ibidem).<sup>31</sup>*

Como continuación de las reflexiones respecto las proposiciones metodológicas y conceptuales en la Propuesta Triangular afirma:

*A Proposta Triangular é uma abordagem em processo, em contínua mudança, por ser uma perspectiva cuja gênese epistemológica se alicerça em seu caráter essencialmente contextual, para o desenvolvimento da identidade cultural e da cognição/percepção. Dada a sua gênese contextual, a Proposta Triangular perfaz uma rede sistêmica, por isto, viva, orgânica e, portanto, pulsante (Barbosa, A. M., 2010).<sup>32</sup>*

Por lo tanto, es esencial señalar la importancia del Abordaje Triangular en la enseñanza del arte en las escuelas, como afirma Fábio Rodrigues, investigador del Abordaje Triangular como posibilidad didáctica para la enseñanza del arte:

---

<sup>29</sup>La contextualización es una acción inteligible que contribuye a la producción de sentido de la imagen. La producción de sentido afectiva e intelectual de los múltiples agentes que participan en los procesos de la comunicación social denominado Arte, caso contrario tendríamos una política de control de lo imaginario (Barbosa, A. M., 2010).

<sup>30</sup>Cuestionamiento, es búsqueda, es descubrimiento, es el despertar de la capacidad crítica, nunca reducir a los alumnos a meros contenedores de información de profesores (Barbosa, A. M., 1998, p 40.)

<sup>31</sup>La P. T. es constructivista, interaccionista, dialogal, multiculturalista y es posmoderna por todo eso y por articular arte como expresión y como cultura en el aula, siendo esta articulación el denominador común de todas las propuestas posmodernas de la enseñanza del arte que circulan internacionalmente en la contemporaneidad (ibídem).

<sup>32</sup>La P. T. es un abordaje en proceso, en continuo cambio, por ser una perspectiva en que la génesis epistemológica se basa en su carácter esencialmente contextual, para el desarrollo de la identidad cultural y de la cognición/percepción. Debido a su génesis contextual, la Propuesta Triangular organiza una red sistémica, por ello, viva, orgánica y, por lo tanto pulsante.

*O ensino de arte na escola orientado pela Abordagem Triangular pretende formar o conhecedor, o decodificador da obra de arte e das imagens do cotidiano ou da cultura visual. Ou seja, este ensino promoverá uma reconhecimento, uma reinvenção dos sujeitos envolvidos e estes se ressocializarão e se humanizarão* (Rodrigues da Costa, F.J., 2010, p. 133) <sup>33</sup>.

En ese contexto, este trabajo de investigación tiene como base teórica los estudios desarrollados por los libros de Ana Mae Tavares Barbosa. La selección de textos se realizó para atender mejor los problemas e hipótesis planteados y en función de las propuestas de este estudio, pues todos los libros de la autora son referencia obligada para comprender la importancia de la educación artística brasileña.

El horizonte de la obra de Ana Mae Barbosa es muy extenso, pero es evidente que la elección no imposibilita otras perspectivas.

Desde esa valoración y en referencia a este trabajo el texto *Tópicos Utópicos* (1998), aporta diversos conceptos, rasgos notables de enfoques importantes que serán analizados y constituirán cimientos para nuestras consideraciones, tomemos como ejemplo las cuestiones sobre el respeto a la diversidad donde la autora señala,

*O núcleo central é o respeito à diversidade: diversidades dos códigos culturais; diversidade biológica, gerando as expectativas de equilíbrio ecológico; diversidade de interpretações e de leitura da arte. Este nucleamento na diversidade nutre-se do interesse pelas manifestações estéticas das minorias e pela ideia de arte como uma produção que deve ser estudada tendo-se em vista seu contexto cultural. Questiona-se o universalismo dos códigos hegemônicos que preside os museus e elege-se a pluralidade como princípio articulador do conhecimento. Respeitando a pluralidade, experiências artísticas multidisciplinares são analisadas e a liberdade avaliativa na vida cultural é defendida. Relações entre o erudito e o popular; a teoria e a prática; o verbal e o visual; a elite e as massas organizam o desejo de mudança que transparece nos textos* (Barbosa, A. M. 1998, p. 11).<sup>34</sup>

---

<sup>33</sup> *La enseñanza del arte en la escuela orientada hacia el Abordaje Triangular pretende formar al conocedor, el codificador de la obra del arte y de las imágenes del cotidiano o de la cultura visual. O sea, esa enseñanza promoverá un reconocimiento, una reinención de los sujetos involucrados y ellos se resocializarán y se humanizarán* (Costa, F. J. R., 2010, p. 133).

<sup>34</sup> *El núcleo central es el respeto a la diversidad: diversidad de los códigos culturales; diversidad biológica, generando las expectativas de equilibrio ecológico; diversidad de interpretaciones y de lectura del arte. Este centrarse en la diversidad se nutre del interés por las manifestaciones estéticas de las minorías y por las ideas del arte como una producción que debe ser estudiada teniendo en cuenta su contexto cultural. Cuestiona el universalismo de los códigos hegemónicos que presiden los museos y elige la pluralidad como principio articulador del conocimiento.*



*Tópicos Utópicos* es una aportación a las cuestiones centrales de este trabajo de investigación, la autora revisa los abordajes centrales que orientan la Propuesta Triangular, enfatizando la importancia de la multiculturalidad, asegurada por la importancia de la pluralidad de lecturas, destaca la existencia de teorías interpretativas más contemporáneas como la semiótica, la deconstrucción, el feminismo. Otra cuestión de énfasis presente en esa obra esencial para ese trabajo es la cuestión de género en la enseñanza de arte, donde la autora enfatiza el papel de la mujer en el arte brasileño.

Otra obra de importancia es *A imagem no Ensino da Arte* (1999), donde Barbosa introduce procedimientos pedagógicos al hablar sobre la importancia de los procesos de apreciación y lectura de imagen, para la alfabetización estética. En esa publicación analiza la situación política conceptual de la enseñanza de arte en el Brasil, en la década de los ochenta, un relato que abre caminos a la contextualización económica, política y social. En ese libro aborda también la importancia de la imagen en la enseñanza del arte destacando diferentes metodologías de enseñanza que parten de la concepción de arte como cultura valorando el hacer artístico en el aula y la comprensión de la obra de arte y de las imágenes presentes en la escuela y fuera de ella.

En ese libro Ana Mae discute los sentidos de la apreciación, en él la autora afirma que no son diferentes significados, pero si diferentes implicaciones y significaciones donde hay un encuentro implícito asociado al acto o efecto de apreciar. Así, en esa publicación trata de la importancia de las propuestas curriculares para la enseñanza del arte, y afirma:

*O intercruzamento de padrões estéticos e o discernimento de valores devia ser o princípio dialético a presidir os conteúdos dos currículos na escola, através da magia do fazer, da leitura deste fazer e dos fazeres de artistas populares e eruditos, e da contextualização destes artistas no seu tempo e no seu espaço* (Barbosa, A. M., 1999. p. 34).<sup>35</sup>

---

*Respetando la pluralidad, las experiencias artísticas multidisciplinarias son analizadas y defiende la libertad evaluativa en la vida cultural. Relaciones entre lo erudito y lo popular; la teoría y la práctica; lo verbal y lo visual; la élite y las masas organizan el deseo de cambio se entrevé en los textos* (Barbosa, A. M. 1998, p. 11).

<sup>35</sup>*La mezcla de patrones estéticos y el discernimiento de valores debía ser el principio dialéctico que presidiera los contenidos de los currícula en la escuela, a través de la magia del hacer, de la lectura de este hacer y de los hechos de artistas populares y eruditos, y de la contextualización de estos artistas en su tiempo y en su espacio* (Barbosa, A. M., 1999. p. 34).

En virtud de lo expuesto, el *Abordagem Triangular* será el contexto teórico de fundamental significativo y de referencia para este trabajo.

Otro texto de referencia es *Arte-Educação: leitura no subsolo* (2001), en esa publicación la autora ofrece un abanico de artículos sobre los cambios de la enseñanza modernista del arte para la enseñanza contemporánea, los artículos son de diversos autores extranjeros como Elliot Eisner, Ralph Smith, Robert Ott, David Thistlewood y Mary Stokrocki, a partir de ellos podemos hacer una reflexión sobre la enseñanza del arte como expresión y cultura.

En esa obra la autora ofrece a sus lectores una entrevista hecha en 1982 a Ernest Gombrich, profesor de Historia de la Tradición Clásica de la Universidad de Londres.

La contribución de esa obra para este trabajo de investigación está relacionada con lo que afirma la prfa. Barbosa en el primer capítulo,

*Esta coletânea de ensaios é o resultado de uma pesquisa acerca das influências estrangeiras na mudança do ensino modernista da arte para o ensino pós-moderno da arte no Brasil através da análise das dissertações de mestrado e tesos de doutorado defendidas entre 1981 e 1993 nas universidades brasileiras. Além de apresentarmos uma listagem de tesos, incluímos nesse livro ensaios de autores estrangeiros nelas citados, ainda não traduzidos, ou publicados em revista de difícil acesso para os professores do ensino fundamental* (Barbosa, A. M. 2001. p. 9).<sup>36</sup>

Otra referencia de interés es *John Dewey, e O Ensino de Arte no Brasil* (2002), en esa obra la autora Ana Mae Barbosa presenta un ejemplo de la visión de John Dewey sobre la importancia de la enseñanza del arte en el desarrollo humano. En esa obra la autora posibilita una reflexión sobre cuestiones que en nuestros días son realidades no superadas como la falta de formación adecuada y de información de los profesores de arte que no aceptan nuevas metodologías, nuevos abordajes y perpetúan prácticas viejas y pasadas y aún conceptúan el arte como copia, muchas veces de manera enmascarada:

---

<sup>36</sup>Esta colección de ensayos es el resultado de una investigación sobre las influencias extranjeras en el cambio de la enseñanza del arte moderno y post-moderno en Brasil mediante el análisis de disertaciones y tesis doctorales defendidas entre 1981 y 1993 en las universidades brasileñas. Además de presentar un listado de las tesis, hemos incluido en este libro ensayos de los autores extranjeros que allí se mencionan, aun no traducidos, o publicados en revista de difícil acceso para los maestros de primaria (Barbosa, A. M. 2001. p. 9).

*O sistema educacional é dependente como consequência da dependência geral da sociedade a que serve, e torna um instrumento de manutenção da situação de dependência (...) os professores são, inconscientemente, os veículos que cristalizam o comportamento, o pensamento e o desenvolvimento institucional para garantir a continuidade da dependência. Um mascaramento deliberado da influencia externa feito pelos ditadores educacionais que obtém sucesso graças ao sufocamento da consciência crítica do professor (Barbosa, A. M. 2002. p. 36 e 37).<sup>37</sup>*

Son cuestiones de esa amplitud que se tiene en el horizonte, con intención de desarrollar en la construcción del abordaje teórico y metodológico el trabajo investigador sobre el arte, su enseñanza y las nuevas proposiciones metodológicas para la educación visual en la contemporaneidad.

Todos estos aspectos son considerados en nuestro trabajo como componentes esenciales para el análisis, la comprensión y la composición que pretendemos seguir y buscar superación de las problemáticas señaladas.

### 2.1.2. Kerry Freedman

También es importante considerar los estudios desarrollados por Kerry Freedman<sup>38</sup> abordando cuestiones metodológicas que merecen nuestra atención, son aspectos diversos como el currículo artístico, la función de lo visual en la educación escolar, la cultura visual y la necesidad de cambios en las concepciones del arte y de la educación.

En ella están explícitas las preocupaciones por la enseñanza del arte y el currículo para la educación artística en la contemporaneidad, constituyendo

---

<sup>37</sup>*El sistema educativo es subsidiario como resultado de dependencia general de la sociedad que sirve, y se convierte en un instrumento de mantenimiento de sumisión (...) los profesores son inconscientemente los transmisores que cristalizan el comportamiento, el pensamiento y el desarrollo institucional para asegurar la continuidad de la subordinación. Un enmascaramiento deliberado de influencia externa realizadas por dictadores educativos que tiene éxito gracias a la asfixia de la conciencia crítica del profesor (Barbosa, A. M. 2002. p. 36 y 37).*

<sup>38</sup>Kerry Freedman es profesora de arte y educación en la Universidad de Northern Illinois (NIU) Su investigación se centra en la relación del currículum con la sociedad y la cultura. Recientemente se ha concentrado en la implicación de los alumnos con la cultura visual y las condiciones posmodernas de la educación. Freedman, K. (2006). **Enseñar la cultura visual currículo, estética y la vida social del arte**. Barcelona: Octaedro.

una referencia obligada para la educación artística junto con Patricia Stuhr<sup>39</sup> y Paul Duncum<sup>40</sup>.

*Enseñar la Cultura Visual currículum, estética y la vida social del arte* propone los fundamentos teóricos para desarrollar un currículum en la enseñanza del arte.

De todas las propuestas defendidas y difundidas por Kerry Freedman destaca la importancia de reconocer y saber analizar las visualidades buscando comprender e interpretar las imágenes presentes en todos los rincones, la cultura visual que se hace presente en todas las partes son elementos de referencia para comprender cuestiones presentes en este trabajo.

De este modo, Freedman enfoca con impecable coherencia aspectos metodológicos, planteamientos teóricos y reflexiones que explicita en su trabajo donde presenta y queda patente la defensa de que todo lo que vemos y que está representado en todos los sitios, en todas las partes a diario en nuestra vida es factible de interpretaciones, así en el plural, y merecen y deben ser analizados de forma no ingenua, pues están llenos de intenciones. Y es en la escuela donde esas interpretaciones pueden y deben tener espacio para los debates, investigaciones, sugerencias y organizaciones de estudio respecto a esa temática tan necesaria en la contemporaneidad y a la vez tan alejada de las propuestas pedagógicas:

*El objetivo de este libro es ayudar a los profesores de cualquier nivel a que acepten el reto de enseñar en un nuevo entorno donde el auge de las artes visuales ha sido notable y se ha vuelto cada vez más influyente... A menudo la cultura visual aborda contenidos difíciles mediante fórmulas estimulantes y es cierto que su enseñanza permite a los alumnos discutir y debatir imágenes e*

---

<sup>39</sup>Patricia Stuhr es profesora de Educación Artística en la Universidad del Estado de Ohio, es coautora del libro **La educación en el arte posmoderno** junto con Kerry Freedman y Arthur D. Efland. Recibió premios por sus trabajos en la enseñanza e investigación en arte y diseño. También ha recibido premio de la Sociedad de Estados Unidos por su trabajo en las áreas de investigación multicultural e intercultural en la educación artística.  
<https://arted.osu.edu/people/stuhr> accedido en 07 de noviembre de 2012

<sup>40</sup>Paul Duncum es profesor de Educación Artística de la Escuela de Arte y Diseño de la Universidad de Illinois en Urbana Champaign. Es profesor de Educación Artística y Cultura Visual. Áreas de enseñanza: Fundamentos de la Educación Artística (licenciatura y posgrado), Cultura Visual Popular, Educación Artística Primaria. Áreas de investigación: Plan de estudios de la cultura visual posmoderna, la cultura popular, las imágenes de la infancia, y la teoría crítica y la educación artística. <http://www-files.art.illinois.edu/about-ad/faculty/Paul-Duncum-CV.pdf> accedido en 07 de noviembre de 2012)

*ideas en clase que antes se quedaban fuera de este contexto (Freedman, K., 2006, p.13).*

Como vemos centra toda conceptualización en un proceso dinámico en medio de un enfoque postmoderno y preocupaciones sobre la cultura visual desembocando en una propuesta para enseñar artes visuales desde una perspectiva cultural como puntos cruciales para interpretar las realidades analizadas en las escuelas y en las clases de arte.

En su libro la autora aborda la importancia del currículo dentro y fuera de la escuela, lo que llama de representación del arte en la cultura visual, enfatiza la necesidad de interrelación entre currículo y cultura visual.

*El currículum da forma a aquello que los alumnos saben y como llegan a saberlo. Por lo tanto, el prestar atención a las consideraciones del desarrollo en el currículum tiene que ver no solo con la organización del contenido del trabajo escolar. También implica yuxtaposiciones de prácticas de lenguajes, normas e ideales culturales, experiencia de alumnos, y otras condiciones sociales que pueden influir en las formas en que los alumnos reestructuran el conocimiento. Por ejemplo, una creencia practicada comúnmente es que la vida de los alumnos fuera de la escuela se queda del aula y que los docentes deberían superar la experiencia de los alumnos fuera de la escuela. Sin embargo, las referencias e materias del currículum proceden de una variedad de lugares de fuera de la escuela (no solo de la comunidad profesional de la disciplina matriz) y esas referencias externas fragmentadas pueden tener más que ver con la comprensión de una materia que el pensamiento formal y el currículum escrito, secuencial, lógico (Freedman, K., 2006, p.161 y 162).*

De este modo, organiza contenidos defendiendo la importancia de los conocimientos que se adquieren fuera de la escuela para valorarlos escolarmente y todos los que participan en la educación sean también conscientes, y conciencien sobre la presencia en el currículo de las experiencias culturales que los niños tienen. “La cultura visual modela nuestra visión del mundo y nos permite crear, a través de las formas visuales, conocimiento nuevo” (Freedman, K., 2006).

Sin embargo, cuestiones como esas, señaladas en este trabajo, se desarrollarán teniendo también como base teórico-metodológica proposiciones de cambio curricular propuestas por la autora:

*O caráter representacional e as relações entre várias formas de cultura visual são aspectos importantes do conhecimento da arte. Referências à arte no currículo vêm de uma série de lugares, de dentro e de fora da escola (não só da comunidade profissional da disciplina). Essas referências externas fragmentadas podem ser mais importantes para a*

*compreensão que o aluno tem da matéria que currículos seqüenciais escritos, com base na noção interna de lógica. Como resultado, as relações entre imagens e suas interligações interdisciplinarias, incluindo as condições sociopolíticas sob as quais são produzidas e vistas para o entendimento da arte e de outras formas de cultura visual (Freedman, K., 2005, p.137-138).<sup>41</sup>*

Hay que destacar un aspecto importante sobre uno de los desafíos de la enseñanza de arte en la contemporaneidad y que se genera en las formas de acceso a la comunicación e información de nuestro entorno. Es evidente que la educación, y en particular, la enseñanza del arte no pueden obviar cuestiones vitales a una educación que se dice contemporánea, y tener en cuenta esa responsabilidad es fundamental:

*El arte y la Educación Artística son formas de mediación entre personas en las que una serie de prácticas profesionales y discursivas desempeñan un rol importante [...] la Educación Artística adquiere una responsabilidad cada vez más importante mientras los límites entre educación, alta cultura y diversión se diluyen, y los alumnos cada vez más aprenden a partir de las artes visuales. En el contexto de cambio se debe estudiar la cultura visual a partir de los desafíos a los límites de la forma, a los límites de los objetos y a los límites de las asignaturas escolares (Freedman, K., 2006, p.27).*

Sin embargo, la autora enfatiza “el currículo en cuanto proceso”, ello significa abordar la cultura visual desde las aplicaciones curriculares de la Educación Artística y, al mismo tiempo, tener presente ciertas observaciones que explicita sobre el currículo, una reflexión pertinente para todos los maestros y profesores que organizan un espacio para el arte en sus propuestas pedagógicas:

*Há três tipos de currículos: o linear (que vai horizontal e retilínea de um ponto A para um ponto B), um aditivo (que evolui de um ponto A para um ponto B em degraus ascendentes), como o dos anos 1950, construído por blocos a tornar mais complexos os conteúdos, e um em espiral, muito usado hoje em dia (onde há sempre um ponto de revisão de conteúdos propostos antes). Proponho a forma de currículo “Matrix”, uma rede ramificada em várias direções. Você pode começar de um ponto A em qualquer lugar e chegar a um ponto B em qualquer lugar – sendo esse um exemplo de uma forma curricular que contempla uma*

---

<sup>41</sup>El carácter representacional y las relaciones entre varias formas de cultura visual son aspectos importantes del conocimiento del arte.

Referencias al arte en el currículo vienen de una serie de lugares, de dentro y de fuera de la escuela (no sólo de la comunidad profesional de la asignatura). Esas referencias externas fragmentadas pueden ser más importantes para la comprensión que el alumno tiene de la asignatura que los currículos secuenciales escritos, con base en la noción interna de la lógica. Como resultado, la relación entre imágenes y sus interrelaciones interdisciplinarias, incluso las condiciones sociopolíticas sobre las cuales se producen y ven, son vitales para el entendimiento del arte y de otras formas de cultura visual (Freedman, K., 2005, p.137-138).

*abordagem mais pós-modernista, uma forma mais independente de se elaborar um currículo, onde os alunos podem ir por vários caminhos diferentes para chegarem ao lugar onde quero que cheguem. Considero o currículo 'Matrix' mais holístico, menos fragmentário.* (Kerry Freedman, relato extraído da participação do Seminário Internacional de Educação – Arte, Currículo e Cultura Visual, ocorrido na cidade de São Paulo nos dias 17 e 18 de Maio de 2007, no Centro Universitário Maria Antonia).

También se reafirma sobre la importancia de la cultura visual como una de las herramientas que forman los significados de nuestra mente, (Freedman, K., 2006) “Los individuos se apropian de las características de las representaciones visuales adoptando dichas representaciones como descripciones de sí mismos”. De hecho, la Educación Artística debe contribuir a que los estudiantes tengan mejor comprensión del panorama social, económico, político y cultural en el que están. El currículo puede y debe favorecer a ese logro.

En ese contexto, hay una búsqueda para intentar comprender las permanencias y los cambios en el currículum de la educación artística en el Brasil y a partir de ellos analizar las propuestas curriculares para la enseñanza de artes de en las escuelas de la Región del Cariri en la provincia del Ceará, escuelas esas que están involucradas en la investigación. En virtud de lo expuesto, tenemos en los estudios e investigaciones de la profesora Kerry Freedman dos cuestiones que son claves para este trabajo, una es sobre el currículo para la educación artística postmoderna y el otro es sobre las complejidades de la cultura visual experimentada a diario por los alumnos y la presencia de ella en las propuestas pedagógicas de las escuelas.

En su obra *La educación en el Arte Postmoderno*, Kerry Freedman, Arthur D. Efland y Patricia Sthur (2003), encontramos un análisis minucioso sobre las características del currículum postmoderno para la enseñanza del arte para la educación primaria y secundaria. En esa publicación los autores señalan cuestiones fundamentales sobre el dialogo impostergable entre el arte y la pedagogía, la educación del arte y la expresión creativa.

Por lo tanto, en esa publicación los autores indagan el vasto contexto del multiculturalismo, la valoración y conocimiento de la diferencia y la multiplicidad como alternativas de acercamiento y comprensión a la construcción plural del mundo actual. De este exhaustivo examen, se desglosan una serie de

conexiones de los enfoques multiculturales con la pedagogía, para, de esta forma, llegar a una propuesta de currículo de arte posmoderno. La necesidad de sugerir este tipo de currículo se declara en las siguientes líneas:

*Por su propia naturaleza el arte no se presta a una única forma de organización jerárquica. Hubo un tiempo en que los principios del diseño estaban pensados para proveer un esquema organizativo de secuenciación de las clases y unidades, pero la organización niega la relación del arte con su contexto cultural en beneficio exclusivo de sus aspectos formales (Kerry Freedman, Arthur D. Efland y Patricia Sthur, 2003, p. 225).*

Nótese que los autores de este libro exponen su preocupación como profesores de educación artística, al explicar, de forma exhaustiva, las vinculaciones y derivaciones del arte posmoderno en la enseñanza contemporánea. Así como la urgencia de repensar los discursos educativos desde las artes.

### **2.1.3. Paulo Freire**

Para establecer un diálogo con los datos recogidos entre los participantes de esta investigación, importa destacar las bases del marco teórico. Desde luego, Paulo Freire<sup>42</sup> evidencia en sus estudios e investigaciones, aspectos como la pedagogía, el profesor investigador, la educación, la dialogicidad donde defiende que la enseñanza no puede ser entendida como un acto de transferir conocimientos, la enseñanza no se agota en el tratamiento del objeto o contenido, pero se alarga a la producción y a las condiciones en que aprender críticamente es posible. Su preocupación con la unidad entre la teoría y la práctica, la formación de los docentes, las políticas de enseñanza y la didáctica, son enfoques esenciales en la investigación. En

---

<sup>42</sup>Paulo Regulus Neves Freire un gran educador y filósofo brasileño. En Brasil conocido y respetado en todas las universidades brasileñas por su método de alfabetización para la liberación. Esta considerado uno de los pensadores más notables en la historia de la pedagogía brasileña. Paulo Freire fue uno de los mayores y más significativos pedagogos del siglo XX. Con su principio del diálogo, enseñó un nuevo camino para la relación entre profesores y alumnos. Sus ideas repercutieron y afectan los procesos democráticos en todo el mundo. Fue el pedagogo de los oprimidos y en su trabajo transmitió la pedagogía de la esperanza. Influyó en las nuevas ideas liberadoras de América Latina y en la teología de la liberación, en las renovaciones pedagógicas europeas y africanas, y su figura es referente constante en política liberadora y en la educación. Se exilió por razones políticas a causa de las dictaduras.



su propuesta, para una educación más humana y una alfabetización de las consciencias<sup>43</sup>, quedan explícitos los conceptos que tenía de educación y de alfabetización, además defendía que la educación podría mejorar la condición humana.

Paulo Freire ha ocupado todos los espacios de los pensamientos pedagógicos de los educadores de nuestro país. Como afirma Almeida (2009), los estudiosos en educación de Brasil afirman que la mayor contribución teórica de Paulo Friere fue haber unido sus propuestas educativas al pensamiento dialéctico de Carl Marx, a las proposiciones cristianas de Emanuel Mounier y a la fenomenología de Merleau-Porty. Así Paulo Freire organiza y fundamenta sus propuestas teóricas, métodos para la alfabetización en tiempo record y todas sus acciones respecto a la educación:

*A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele... Este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos (Freire, P. 1982, p. 13).<sup>44</sup>*

Las propuestas de Paulo Freire se difundieron en todos los países marcados por las desigualdades sociales, educacionales y económicas. El concepto de alfabetización de las consciencias, investigado y organizado por él, como también sus estudios para establecer sus preceptos de la estructura pedagógica, aún hoy fomenta métodos, conceptos y acciones de las estructuras pedagógicas utilizadas en cursos para grupos de jóvenes, grupos sindicales, en fábricas, escuelas de todos los niveles de enseñanza y otros involucrados con la educación.

---

<sup>43</sup> *La alfabetización como camino de liberación. La alfabetización entendida como conquista que hace el humano de su palabra, lo que ciertamente conlleva la conciencia del derecho de decir la palabra. La alfabetización es una condición fundamental para la libertad, aleja a los hombres de la domesticación y alienación con el fin de desarrollar críticamente la conciencia de ellos marco fundamental en la liberación de los hombres.*

<sup>44</sup> *La lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de esta implica la continuidad de la lectura de aquello... Este movimiento del mundo a la palabra y de la palabra al mundo está siempre presente. Movimiento en que la palabra dicha fluye del mundo mismo a través de la lectura que de ello hacemos (Freire, P. 1982, p. 13).*

En sus escritos, el autor evidenciaba su preocupación por la práctica docente, organizando investigaciones y dialogando con los profesores defendiendo que no se puede separar teoría de práctica. El autor desarrollaba una propuesta de alfabetización más allá de la palabra, una propuesta teórico-metodológica que contribuye también a la alfabetización de una consciencia política, social y cultural.

Partiendo de esos conceptos difundidos y organizados por él como la libertad, desarrollo de criticidad, concietización y de los elementos que caracterizan la lectura del mundo como la primera lectura que el sujeto hace. En el trabajo de Paulo Freire podemos reflexionar sobre la identidad cultural y reconocer sus diversidades, posibilidades o fragmentación. Del mismo modo, Souza afirma:

*Os diferentes aspectos da proposta pedagógica de Paulo Freire podem nos ajudar a construir uma resposta aos problemas educativos gerados pela atual diversidade cultural, fruto das transculturações especialmente experimentadas nos últimos 50 anos. Eles fornecem elementos que podem fazer frente aos riscos ou aos fatos da fragmentação cultural e econômica- social, também presentes, nos mais diferentes cenários: desenvolvidos, em desenvolvimento ou subdesenvolvidos (Souza, 2001, p. 46).<sup>45</sup>*

En ese contexto, las propuestas de Paulo Freire, desarrolladas en Brasil y en los países en que vivió su exilio, forman el cimiento para todas las estructuras pedagógicas que tenemos hoy en la enseñanza de todas las áreas y constituye la búsqueda de una contribución con una sociedad más humanizada y más consciente.

Es indudable que diversas aportaciones de Paulo Freire representan aspectos claves para la formulación de respuestas a las cuestiones que orientan el enfoque de la temática tratada. Importa subrayar que la obra de Paulo Freire es amplia y a la vez profunda. Y consecuentemente necesaria la elección de algunas de las obras más relacionadas con la materia considerada. Así que esos aportes pueden ser encontrados en obras como *Pedagogia do Oprimido* (1968), en que las ideas principales de esa obra son la

---

<sup>45</sup>Los diferentes aspectos de la propuesta pedagógica de Paulo Freire nos pueden ayudar a construir una respuesta a los problemas educativos generados por la actual diversidad cultural, fruto de las transculturaciones especialmente experimentados en los últimos 50 años. Proporcionan elementos que pueden hacer frente a los riesgos o a los hechos de la fragmentación cultural y económico-social, también presentes, en diferentes escenarios: desarrollados, en desarrollo o subdesarrollados (Souza, 2001, p. 46).

concientización, la educación bancaria, concepción problematizadora de la educación, humanización, y metodología de investigación con los temas generadores.

*A nossa preocupação, nesse trabalho, é apenas apresentar alguns aspectos do que nos parece constituir o que vimos chamando de Pedagogia do Oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (Freire, P., 1968 p. 17).<sup>46</sup>*

En esta línea, la contribución de esa obra para el trabajo de investigación se centra en la estructura pedagógica donde el autor organiza la metodología de la alfabetización como acto de concientización.

Otra obra de referencia para este trabajo es el *Educação como Prática da Liberdade* (1965), publicación hecha cuando Freire estaba en Chile exiliado, expone el método de alfabetización de adultos de manera minuciosa, contextualizando históricamente la propuesta y exponiendo los preceptos filosóficos y políticos.

*A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma "educação" para a "domesticação", para a alienação, e uma educação para a liberdade. 'Educação' para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito. Todo o empenho do Autor se fixou na busca desse homem-sujeito que, necessariamente, implicaria em uma sociedade também sujeito. Sempre lhe pareceu, dentro das condições históricas de sua sociedade, inadiável e indispensável uma ampla conscientização das massas brasileiras, através de uma educação que as colocasse numa postura de auto-reflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço (Freire, P. 1965, p.43).<sup>47</sup>*

---

<sup>46</sup>Nuestra preocupación en este trabajo sólo es presentar algunos aspectos de lo que parece constituir lo que hemos llamado de Pedagogía del Oprimido: aquella que hay que ser forjada con él y no para él, como individuos o pueblos en la lucha constante de la recuperación de su humanidad. Pedagogía que hace de la opresión y de sus causas objeto de la reflexión de los oprimidos, que resultará su compromiso necesario en la lucha por su liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará (Freire, P., 1968 p. 17).

<sup>47</sup>La educación de las masas se convierte, así, en algo absolutamente esencial entre nosotros. Educación que, desnuda del disfraz alienado y alienante, sea una fuerza de cambio y de liberación. La opción, por lo tanto, también sería entre una "educación" para la "domesticación" para alienación y una educación para la libertad. "Educación" para el hombre-objeto o educación para el hombre sujeto. Todo el esfuerzo del autor se instaló en la búsqueda de ese hombre-sujeto que, necesariamente, implicaría en una sociedad también sujeto. Siempre le pareció, dentro de las condiciones históricas de su sociedad, impostergable y esencial una amplia concientización de las masas brasileñas, a través de una educación que ponga en una postura de auto-reflexión y de reflexión sobre su tiempo su espacio (Freire, P. 1965, p. 43).

La contribución principal para este trabajo es la propuesta que hace de una acción pedagógica como práctica para la libertad, centrada en un método de alfabetización a través del debate, de situaciones desafiadoras, reales, existenciales.

En la obra *A importância do Ato de Ler* (1982), Paulo Freire relata la importancia de los aspectos de la biblioteca popular y la relación con la alfabetización de adultos desarrollado en la República Democrática de São Tomé e Príncipe, en África.

*É trabalhando a temática da leitura, discutindo sua importância, explicitando a compreensão crítica da alfabetização e do papel de uma biblioteca popular relatando e documentando suas experiências de alfabetização e de educação que Paulo Freire produz sua obra, pensando e repensando sua própria prática, sua vivência pessoal. Isto porque a leitura da palavra é sempre precedida pela leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade (Freire, P. 1982, p. 7).<sup>48</sup>*

El punto más importante reside en la aclaración que hace sobre la lectura de la palabra precedida por la lectura del mundo.

Otra obra, *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (1992) en esa publicación recupera los temas evocados en el libro *Pedagogia do Oprimido*, hace un delineamiento sistemático de su teoría, habla de su pedagogía de la ilusión, que una de las funciones de la educación es la comprensión de la historia como posibilidad, en dirección opuesta a la visión pragmática neoliberal del futuro como inexorable.

*A Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido é um livro assim, escrito com raiva, com amor, sem o que não há esperança. Uma defesa da tolerância, que não se confunde com a convivência, da radicalidade; uma crítica ao sectarismo, uma compreensão da pós-modernidade progressista e uma recusa à conservadora, neoliberal. Num primeiro momento, procuro analisar ou falar de tramas da infância, da mocidade, dos começos da maturidade em que a Pedagogia do oprimido com que me reencontro neste*

---

<sup>48</sup>Trabajando la temática de la lectura, discutiendo su importancia, explicitando la comprensión crítica de la alfabetización y el papel de una biblioteca popular relatando y documentando sus experiencias de alfabetización y educación que Paulo Freire produce su obra, pensando y repensando su propia práctica, su vivencia personal. Esto porque la lectura de la palabra es siempre precedida por la lectura del mundo. Y aprender a leer, escribir, alfabetizarse es, sobre todo, aprender a leer el mundo, comprender su contexto, no en una manipulación mecánica de palabras, pero en una relación dinámica que vincula el lenguaje y la realidad (Freire, P. 1982, p. 7).

*livro era anunciada e foi tomando forma, primeiro, na oralidade, depois, graficamente* (Freire, P. 1992, p. 6).<sup>49</sup>

Las contribuciones de este libro para el trabajo de investigación están codo con codo con las cuestiones donde el autor trata de la ilusión como elemento fundamental para recuperar la utopía como sueño posible y la necesidad de tener ilusión siempre, pues auxilia al educador a unir las fuerzas necesarias para la firmeza en las luchas diarias por un mundo mejor.

En *Pedagogia da Autonomia* (1996), su último libro, Freire presenta propuestas de prácticas pedagógicas necesarias en la educación como forma de construir la autonomía de los educandos. Esta obra posibilita ejercicios de auto evaluación de las prácticas pedagógicas, de la concienciación de los valores sociales, culturales y relacionados con la forma de educar y de actuar valorando al educando, respetando su cultura, su acervo de conocimiento empírico, así como su individualidad.

*A questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos é a temática central em torno de que gira este texto. Temática a que se incorpora a análise de saberes fundamentais àquela prática e aos quais espero que o leitor crítico acrescente alguns que me tenham escapado ou cuja importância não tenha percebido* (Freire, P. 1996, p. 6).<sup>50</sup>

Esta obra confluye con el trabajo de investigación, pues evidencia la importancia de luchar por nuestros derechos, de que debemos tener la capacidad para actuar con seguridad y tener humildad para aprender. Contribuye a crear la posibilidad de que los educadores miren la realidad de los educandos como punto de partida, la escuela como locus de construcción del

---

<sup>49</sup>*Una Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido es un libro escrito con rabia, con amor, sin el cual no hay esperanza. Una defensa de la tolerancia, que no debe confundirse con la connivencia, del radicalismo; una crítica al sectarismo, una comprensión de la posmodernidad progresiva y un rechazo a la conservadora, neoliberal. Al principio, busco analizar o hablar de tramas de la infancia, de la juventud, de los comienzos de la madurez en que la Pedagogía del Oprimido con la cual reencuentro conmigo en que este libro se anunció y tomó forma por primera vez en la palabra, después, gráficamente* (Freire, P. 1992, p. 6).

<sup>50</sup>*La cuestión de la formación docente junto a la reflexión sobre la práctica educativo-progresiva en favor de la autonomía del ser de los educandos es el tema central en torno al cual gira este texto. Tema que se incorpora el análisis de saberes fundamentales aquella práctica y a los cuales espero que el lector crítico añada algún complemento que ha escapado o cuya importancia no me he dado cuenta* (Freire, P. 1996, p. 6).

conocimiento y de organización de la comunidad, crea también condición para que todos los seguimientos de la sociedad respeten la autonomía de los educandos y también del educador, y la necesidad de formación permanente para los educadores siempre instigando la consciencia crítica, y que los educadores sean conscientes de la necesidad de ser investigadores en sus praxis.

Todos esos aportes teóricos señalados en las obras de Paulo Freire reflejan las prácticas y experiencias vividos a diario por los educadores respecto a la lectura y la escritura que se presenta en su discurso como instrumentos para la práctica de la libertad, idea que se concreta con énfasis en nuestros días, en la llamada era de las tecnologías virtuales.

Así, con la perspectiva de contribuir con el debate sobre la posibilidad de tener una educación que considere en todas sus implicaciones la diversidad cultural de nuestro mundo, de la contemporaneidad en las prácticas educativas, es también uno de los motivos para la realización de este trabajo. Las reflexiones sobre las propuestas y el método del profesor Paulo Freire en el que trata de la alfabetización y la lectura del mundo como primera actividad en el proceso de búsqueda de la concienciación de las mentes, son elementos conductores para esa investigación. Con esa perspectiva, los abordajes propuestos por el autor son elementos que posibilitan la concienciación política, ética y estética, y así contribuyen a la comprensión de las cuestiones que conducen a la interpretación y a intervenciones de las prácticas pedagógicas escolares, en las prácticas sociales, culturales en una acción para la libertad por el enriquecimiento cultural de los sujetos de las comunidades.

*Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua presença se vá tornando convivência, que seu estar no contexto vá virando estar com ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar (Freire, P.1996, p. 46)<sup>51</sup>.*

---

<sup>51</sup>Uno de los saberes primeros, indispensable para aquellos que llegan a los barrios pobres o a las realidades marcadas por la traición a nuestro derecho a ser, pretende que su presencia se

Paulo Freire defiende una educación basada en los problemas de los alumnos y la metodología de investigación a partir de temas generados allí en el ambiente en el que el sujeto vive. Para Paulo Freire el sujeto debe tener consciencia de su realidad y que forma parte de una realidad que puede ser cambiada y mejorada.

La propuesta metodológica del autor considera la práctica investigadora del profesor, una acción que debe ser continua en diferentes áreas de la formación. En la trayectoria de su formación, inicial y permanente, el profesor debe establecer el diálogo constante entre la teoría y la práctica, es decir, la medida en que el trabajo diario de los profesores expresan los conceptos teóricos con los cuales trabajan, haciendo reflexiones críticas sobre lo que hacen en las clases.

*El momento fundamental en la formación permanente de los profesores es el de la reflexión crítica sobre la práctica. Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer, como se puede mejorar la próxima. El propio discurso teórico, necesario a la reflexión crítica, tiene que ser de tal manera concreto que casi se confunda con la práctica (Freire, P., 1999, p. 39).*

Por lo tanto, las reflexiones que giran en torno a la formación de los profesores en la enseñanza, de cualquier área, su práctica pedagógica, sus relaciones de historicidad, también constituirán preocupaciones presentes en nuestro trabajo investigador.

Sobre la formación y ejercicio de enseñar, Paulo Freire suprime toda posibilidad de entenderlas como una acción puramente mecánica, del pensamiento:

*Es preciso, sobre todo, y aquí va ya uno de esos saberes indispensables, que quien se está formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora, al asumirse también como sujeto de la producción del saber, se convenza definitivamente de que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción [...] Quien forma se forma y re-forma al formar, y quien es formado se forma y forma al ser formado.*

---

*convierta en convivencia, que su estar en el contexto se convierta en estar con él, es el saber del futuro como problema y no como inexorabilidad. Es saber de la historia como posibilidad y no como determinación. El mundo no es. El mundo está siendo. Como subjetividad curiosa, inteligente, interventora en la objetividad con que dialécticamente me relaciono, mi papel en el mundo no es solamente de quien ha constatado lo que sucede, pero también de quien actúa como sujeto de ocurrencias. Yo no soy solo un objeto de la historia, sino su sujeto. En el mundo de la historia, de la cultura, de la política, constato no para adaptarme, sino para cambiar (Freire, P.1996, p. 46).*

*Quien enseña aprende al enseñar, y quien aprende enseñar al aprender [...] Quien enseña, enseña alguna cosa a alguien. Enseñar no existe sin aprender y viceversa, y fue aprendiendo socialmente como, históricamente, mujeres y hombres descubrieron que era posible enseñar. Fue así, aprendiendo socialmente, como en el transcurso de los tiempos mujeres y hombres percibieron que era posible – después preciso – trabajar maneras, caminos, métodos de enseñar. Aprender precedió a enseñar o, en otras palabras, enseñar se diluía en la experiencia realmente fundadora de aprender [...] Cuando vivimos la autenticidad exigida por la práctica de enseñar-aprender participamos de una experiencia total, directiva, política, ideológica, gnoseológica, pedagógica, estética y ética, en la cual la belleza debe estar de acuerdo con la decencia y la seriedad. (Freire, P., 1999, p. 24-26.).*

Sin embargo, Paulo Freire tiene presente la necesidad de afirmar en sus escritos la interacción entre enseñar y aprender y por lo tanto se hace necesario que el profesor desarrolle la investigación, comprender y ejercitar la ética, la estética y la política en la clase, tener respeto por el conocimiento que cada alumno tiene, respeto a la individualidad y al sujeto, rechazar cualquier forma de discriminación y opresión, asumir la identidad cultural, ser un investigador de sus prácticas, y reflexionar críticamente acerca de ellas.

Para contribuir con los estudios que tienden a provocar los cambios necesarios en las escuelas de hoy, ese trabajo de investigación adoptó como referente teórico los abordajes defendidos por Paulo Freire para investigar las prácticas docentes, los discursos entre profesores y con sus alumnos así como los discursos implícitos en los materiales didácticos y los que están cerca de las miradas de los alumnos en las aulas, en las calles, en su día a día.

Los autores que señalamos en ese texto ofrecen grandes contribuciones respecto a la construcción de conocimientos, interacción, reflexión sobre las prácticas docentes, acción/reflexión, repensar los currículos, las metodologías en las clases, respecto a los conocimientos que los alumnos construyen antes y fuera de la escuela, sobre los cambios necesarios para las clases de arte.

## **2.2. Dialogando con la teoría: elementos conceptuales de la Cultura Visual actual**

La cultura visual se considera un campo nuevo que aborda las experiencias del cotidiano, y en ese sentido hay un intento en contestar algunas preguntas a partir de lo que consumimos con los ojos. En este sentido



posee un discurso que toma forma y que pide interpretación e investigación (Mirzoeff, N., 2003).

Este discurso, presente en nuestro día a día, tiene un sentido de poder que construye elementos de control y opresión, y conduce a la mayoría de la población a tomar decisiones rápidas, debido a su forma de persuasión y subjetividad.

*Las relaciones discursivas cada vez se han hecho más visuales, y los símbolos visuales, a menudo se utilizan como una forma de discurso [...] El discurso de la crítica cultural se ha hecho especialmente influyente a través del uso de las formas visuales [...] Estas relaciones discursivas pueden parecer escondidas, o apenas insinuadas, por lo que, a menudo, distorsionan la interacción entre creadores y espectadores, pero las artes visuales median en las interacciones sociales entre personas [...] Las personas responden de maneras diversas a los transmisores de imágenes, como libros, películas, tele, las artes, la web, y este tercer tipo de interacción implica a amplios públicos y no exige una respuesta reflexiva (Freedman, K., 2006, p. 28-29).*

Sin embargo, la cultura visual es un campo de estudio que se niega a dar por sentada la visión que, a su vez, insiste en problematizar, historiar, clasificar, criticar el proceso visual en sí mismo (Mitchell, 2005, p. 24).

Así, se comprueba que lo visual impone y se proyecta en una tenebrosa configuración de fuerza y poder, que conduce a la sociedad, de forma cada vez más agresiva, a ser y estar, comportar, pensar, sentir y actuar (Fridman, L., 2000, p. 26).

Nuestra cultura/visual está repleta de intenciones, y esas intenciones, merecen ser explotadas, no sólo con miradas de paso, sino que deben ser vistas, observadas, investigadas con curiosidad e interpretación de lo que objetiva y subjetiva.

Es necesario comprender que actualmente vivimos invadidos por un número extraordinario de imágenes que no son neutras, están repletas de informaciones y significados, donde el poder y la seducción son elementos claves y deben ser desvelados (Mirzoeff, N., 2003).

Con la intención de comprender la cultura visual impuesta en nuestro cotidiano debemos desarrollar estudios e investigaciones de las imágenes presentes en otras épocas y culturas utilizadas en la educación en artes visuales.

Así, conocer y reconocer manifestaciones artísticas y culturales de otras épocas y otras culturas, como esas, interfieren en nuestra vida, es importante para entender cómo afectan nuestra manera de ver y posicionarnos en la actualidad.

*Las obras artísticas, los elementos de la cultura visual son, por tanto, objetos que llevan a reflexionar sobre las formas de pensamiento de la cultura en la que se producen. Por esta razón ‘mirar’ una manifestación artística de otro tiempo o de otra cultura, supone una penetración más profunda de la que aparece en lo meramente visual: es una mirada en la vida de la sociedad, y en la vida de la sociedad representada en esos objetos. Esta perspectiva de mirar los hechos artísticos es una mirada cultural. Lo que llamamos de cultura sería, de acuerdo con Geertz, la construcción y participación de los individuos en un sistema general de formas simbólicas, y lo que denominamos Arte sería una parte de esa cultura (Hernández, F., 2010, p. 66).*

Desde esta perspectiva, la cultura y el arte de nuestro tiempo, de otros tiempos y espacios, contribuyen con la comprensión del sujeto de la misma época, a la vez que busca favorecer que esos sujetos no queden solo en las apariencias, en las superficialidades de los hechos y de las cosas.

*Cuando los estudiantes desarrollan una comprensión más profunda de sus experiencias visuales, pueden mirar de forma crítica las apariencias superficiales y empezar a reflexionar sobre la importancia del arte visual para dar forma a la cultura, a la sociedad, e incluso a la identidad individual (Freedman, K., 2006, p. 19).*

En la contemporaneidad somos testigos del rápido crecimiento de las nuevas formas de acción y actuación de la tecnología. La industria cultural, amparada por la explotación comercial de la imagen, la utiliza como herramienta de seducción, intensificando el poder de persuasión del mundo de los medios. Una “sociedad del espectáculo” (Debord, G., 1997).

Otro aspecto importante que no se debe olvidar es la forma en que esa sociedad, que afirmamos del espectáculo y de la imagen, organiza la conciencia individual y colectiva mediada por signos, símbolos e iconos.

*As imagens são uma forma poderosa de representação. Boa parte desse poder está em seu caráter interpretativo (Ewen, 1988; Freedberg, 1989). Além da beleza estética uma imagem personifica um significado que é, ao mesmo tempo, transitório e intimamente ligado a qualquer pintura, propaganda de roupas, seqüência de computação gráfica ou filme pós-moderno. Essa objetivação do significado emerge por meio de interpretações da relação entre*

*o que é representado e sua representação; entre o significante, o significado e o signo (Freedman, K., 2005).*<sup>52</sup>

En nuestra sociedad, los signos y los símbolos son instrumentos de significado que ocupan un papel primordial, contribuyendo a la organización, la formación y la construcción de la conciencia individual y colectiva. Así, la cultura visual contribuye a que los individuos construyan sus identidades, también mediadas por lo que ven y cómo lo ven, y ver el mundo, los demás y así mismos, dando nombres a las cosas, escuchando y actuando individual y socialmente (Jaspers, K., 1967; Gergen, K., 2001; Arañó Gisbert, J. C., 2006).

Tratando de construir una perspectiva de comprensión de lo que es la cultura visual, lanzaremos nuestra mirada a lo que dicen algunos autores que investigan, escriben y viven la cultura visual actualmente:

*A identidade cultural não é uma forma fixa ou congelada, mas um processo dinâmico, enriquecido através do diálogo e trocas com outras culturas [...] Sem a flexibilidade de encarar a diversidade cultural existente em qualquer país, não é possível tanto uma identificação cultural como uma leitura cultural global ou, ainda, uma cultura ecológica (Barbosa, A. M., 1998).*<sup>53</sup>

A partir de ese análisis, es necesario comprender que la cultura visual en la educación (Barbosa, A. M., 2005) propone “um campo emergente da investigação transdisciplinar e transmetodológica que estuda a construção social da experiência visual”.<sup>54</sup> En ese sentido el enfoque de la cultura visual, que aquí se defiende, se sustenta en la experimentación de los aspectos de la actualidad con respecto al mundo visual-tecnológico, donde la información y el

---

<sup>52</sup> Las imágenes son una forma poderosa de representación. Buena parte de ese poder está en su carácter interpretativo (Ewen, 1988; Freedberg, 1989). Más allá de la belleza estética, una imagen personifica un significado que es, a la vez, transitorio e íntimamente ligado a cualquier pintura, propaganda de ropas, secuencia de computación gráfica o filme posmoderno. Esa objetivación del significado emerge por medio de interpretaciones de la relación entre lo que es representado y su representación; entre el significante, el significado y el signo (Freedman, K. 2005).

<sup>53</sup> La identidad cultural no es una forma fija o congelada, sino que es un proceso dinámico y enriquecido mediante el diálogo y los intercambios con otras culturas [...] sin la flexibilidad para hacer frente a la diversidad cultural existente en cualquier país, no es posible tanto una identificación cultural como una lectura cultural a nivel mundial, o, aun, una cultura ecológica (Barbosa, A. M., 1998).

<sup>54</sup> "un campo emergente de la investigación transdisciplinar y transmetodológica que estudia la construcción social de la experiencia visual."

conocimiento son los productos esenciales de las imágenes presentes en nuestros días:

*O aspecto visual, o que se refere à forma de olhar, ver, contemplar, observar, testemunhar, examinar, vislumbrar, espiar e entrever o mundo; é particularmente relevante para a construção da representação dos conhecimentos e põe em manifesto a necessidade de uma maior exploração adicional dos conceitos da comunicação e da representação cultural (Barbosa, A. M., 2005).<sup>55</sup>*

Intentemos comprender por un momento los elementos conceptuales de la cultura visual, en la actualidad, remitiéndonos siempre a reflexionar que:

*A importância primordial da cultura visual é mediar o processo de como olhamos e como nos olhamos, e contribuir para a produção de mundos, isto é, para que os seres humanos saibam muito mais do que experimentam pessoalmente [...] A cultura visual assim entendida cumpre a função de manufaturar as experiências dos seres humanos mediante a produção de significados visuais, sonoros, estéticos, etc. (Hernández, F., 2000, p. 52).<sup>56</sup>*

Buscamos ahora la comprensión de la cultura visual, considerando que todos los sujetos, sin distinción, tienen el derecho de leer y comprender las imágenes como quien lee palabras:

*¿Toda imagen permite una lectura? O, por lo menos, ¿Podemos crear una lectura para cada imagen? Y de ser así, ¿Cada imagen implica algo cifrado por la simple razón de que se nos aparece, a quienes la vemos, como un sistema cabal de signos y de reglas? ¿Son todas las imágenes susceptibles de ser traducidas a un lenguaje comprensible que revela a quien las vea lo que podríamos llamar su Relato, con erre mayúscula? (Manguel, A., 2003, p. 19).*

En su clásico libro sobre la historia social del arte: “*Padrões de Intenções a Explicação Histórica dos Quadros*”, Michael Baxandal establece lo que llama una relación entre el objeto y sus circunstancias, nuestras experiencias con lo que vemos y cómo nos vemos a nosotros mismos, y añade:

*É claro que o processo visual é muito mais que essa simples exploração com os olhos: usamos nossa mente, e a mente se vale de conceitos (...) o que se*

---

<sup>55</sup> ... el aspecto visual, lo que se refiere a la forma de mirar, ver, contemplar, observar, testificar, examinar, vislumbrar, espiar y entrever el mundo; es particularmente relevante para la construcción de la representación de los conocimientos y pone de manifiesto la necesidad de una mayor exploración adicional de los conceptos de la comunicación y de representación cultural (Barbosa, A. M., 2005).

<sup>56</sup> La importancia primordial de la cultura visual es mediar el proceso de cómo vemos y cómo nos vemos, y contribuir a la producción del mundo, es decir, para que los seres humanos sepan mucho más de lo que experimentan personalmente [...] la cultura visual entendida de este modo cumple la función de manufaturar las experiencias de los seres humanos, a través de la producción de significados visuales, sonido, estético, etc. (Hernández, F., 2000, p.52).

*segue é um aguçamento da percepção dos detalhes, a observação de algumas relações, de certa ordem etc. A seqüência da exploração óptica progride, de acordo com nossos hábitos gerais de apreensão das coisas (Baxandal, M. 2006, p. 35.).*<sup>57</sup>

En ese sentido, y con el intención de responder algunas preguntas sobre cultura visual, su concepto y su actuación en la educación Hernández dice,

*La noción de cultura visual es interdisciplinaria y toma referentes del arte, la arquitectura, la historia, la mediatología, la psicología cultural, la antropología,...y no se organiza a partir de nombres de artefactos, hechos y sujetos, sino en relación con sus significados culturales... frente a la cultura visual no hay receptores ni lectores, sino constructores e intérpretes (Hernández, F., 2010, p. 170-171).*

En esa perspectiva, y teniendo la cultura como base para su estudio e investigación, Mirzoeff, afirma que lo visual caracteriza al mundo contemporáneo. Eso no quiere decir que conocemos aquello que observamos. La relación entre lo que vemos y lo que comprendemos dentro de la riqueza de ese mundo visual al que estamos sometidos, hace percibir la necesidad de convertir la cultura visual en un área de estudio. El autor afirma que "la cultura visual es una táctica para estudiar la genealogía, la definición y las funciones de la vida cotidiana posmoderna desde la perspectiva del consumidor, más que de la del productor" (Mirzoeff, N., 2003, p. 20).

En ese sentido, Mirzoeff afirma que la cultura visual es una estrategia para comprender la vida contemporánea.

Para los autores Walker y Chaplin las nociones de visión y de visualidades son básicas para el entendimiento de la cultura visual. Definen la visión como proceso fisiológico en que la luz impresiona los ojos y la visualidad como la mirada socializada:

*La mayoría de las culturas mundiales han generado representaciones del mundo visible, figuras humanas y animales, estas representaciones normalmente han estado sujetas a una estilización que hace que muchos las describan como 'falseadas'.*

---

<sup>57</sup>Por supuesto, el proceso visual es mucho más que esta simple operación con los ojos: utilizamos nuestra mente, la mente se basa en conceptos (...) Lo que se sigue es una agudización de la percepción de los detalles, la observación de algunas relaciones, de un cierto orden, etc. La secuencia de la explotación óptica progresa, de acuerdo con nuestros hábitos generales de la aprehensión de las cosas (Baxandal, M., 2006, p. 35).

*La existencia de diferentes sistemas de representación y estilos ha intrigado a los teóricos (Walker, J. A. y Chaplin, S., 2002, p.45).*

Así se comprueba entonces la enorme importancia de estos *actos de ver* – y de la visualidad así considerada, puesto que cada sociedad y cada cultura tienen diferentes y distintas formas de mirar y de comprender, y también diferentes formas y sistemas de representaciones.

Para cada uno de nosotros las lecturas son distintas, cada uno se alimenta diferentemente y esa alimentación ofrece también distintas interpretaciones, en otras palabras, para una comprensión, un tanto más directa, veamos un fragmento de un texto muy conocido por todos:

*Un buen día, tomé un lápiz de color y logré mi dibujo número 1. Era así: Decidí mostrar mi primera obra maestra a la gente grande, y pregunté si mi dibujo les asustaba. -"¿Por qué nos asustaría un sombrero?"-, me respondían. Pero mi dibujo, no representaba en verdad a un sombrero. Expresaba una serpiente boa que había tragado a un elefante (Antoine de Saint Exupery – 2001).*

Los autores que dialogan así trazan conceptos y entrelazan campos de conocimientos, encaminándonos a varias informaciones convergentes, en relación a la cultura visual, las imágenes presentes no sólo en el mundo de hoy, sino también en todos los tiempos. Nos hacen reflexionar acerca de la imagen como un texto histórico, como experiencias vividas no sólo para los sujetos en preceptos individuales, sino también en contextos sociales. Observamos en los escritos de los autores con respecto a la cultura, las imágenes, la cultura visual, rompiendo lo que llamamos aspectos temporales y atemporales, abordajes de construcciones de los conocimientos, en diferentes tiempos y espacios, las perspectivas más allá de su propio tiempo. La cultura visual en el contexto de explicación de las ideas de perpetuación o los cambios en la historia de los sujetos, de las culturas, de los valores éticos, estéticos, políticos y sociales, es la búsqueda urgente y necesaria en comprender la cultura visual en la actualidad, las relaciones de las mujeres y de los hombres con el contenido visual de su cultura.

Algunos de los investigadores, que señalamos en este momento, han contribuido al desarrollo de nuestra reflexión sobre el entendimiento de que las manifestaciones visuales son algo más que meras representaciones de la realidad. En ese sentido, elaboran cuestiones, proponen estudios,

investigaciones y sostienen la idea de que construyamos una mirada más atenta a lo que estamos consumiendo visualmente en nuestro día a día.

Autores, que entre otras cosas, evidencian en sus investigaciones que las manifestaciones visuales son representaciones de modelos éticos, morales, políticos, de comportamientos, creencias y son poseedoras de un fuerte poder de persuasión y merecen una atención especial porque son una fuerte presencia en lo cotidiano.

### **CAPÍTULO III**

#### **LA ENSEÑANZA DEL ARTE EN BRASIL**

*Ella está en el horizonte, me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar.*

(Poema de Fernando Birri citado por Eduardo Galeano, 1993)

### **3.1. Reflexionando sobre el arte, la Cultura Visual y la lectura de imágenes en el contexto educativo brasileño**

Pretendemos reflexionar acerca de algunas preguntas: ¿quién establece los conceptos de arte y de imagen? ¿A quiénes les importa estas ideas - para los profesores y para el arte? ¿Se representan relaciones de poder, cómo se desarrollan? ¿Cómo se presentan las imágenes en las escuelas, en la educación primaria? ¿Las imágenes son importantes en la enseñanza del arte?

Nótese que hoy, más que nunca tenemos muchísimas posibilidades de observar y producir imágenes, es con esa realidad que los expertos en el área hacen incansablemente la pregunta: ¿Cómo miramos? y ¿cómo somos mirados en la contemporaneidad?

El dominio de la lectura y la escritura son los principios básicos de la educación y, en el caso del arte, más específicamente de las Artes Visuales, son básicas para contribuir a la implantación de la lectura de la imagen en el contexto escolar. Para que esta contribución ocurra es importante que el arte tenga un estudio particular, pues es conocimiento, es materia con contenido, que posee objetivos, conceptos y habilidades específicas.

En consecuencia, un espacio destinado a la alfabetización en el área de las artes visuales, que no necesariamente requiere que sea un espacio físico, sino un espacio en el currículo y que, de hecho, se desarrolla a través del proceso escolar. La importancia de la inclusión de la lectura de la imagen en la escuela ha sido ampliamente discutida por varios teóricos que muestran estrategias metodológicas para este propósito. Nuestros estudiantes ya disfrutaban de la experiencia visual antes de ingresar en la escuela.



Hoy, las imágenes ocupan un lugar central en la vida de las personas que a diario las utilizan para las más diferentes actividades y en los más diversos recursos mediáticos.

Por lo tanto, los maestros y profesores pueden experimentar en sus clases de arte procesos de lecturas de imágenes, entre ellos, ya hemos hablado aquí, el más recurrente, que es el Abordaje Triangular, en ese abordaje una de las etapas es la lectura de la imagen.

Así que, son varios los estudiosos que han contribuido con sus investigaciones para organizar metodologías, y así, con sus contribuciones crean formas que potencian la importancia de la apreciación y lectura de las imágenes, las propuestas de esos autores señalan estigios de lecturas a la vez que proponen abordajes de enseñanza.

Entre esos autores, que presentan contribuciones a la educación a el arte en Brasil: Feldman (1970), Saunders (1984), Brière (apud Barbosa, 1999), Parsons (1992), Ott (apud Barbosa, 1997), Hausen (apud Pillar, 2001).

AUTOR	CONTRIBUCIONES
Edmund Feldman	<p>El conocido método de Feldman supone la comparación entre obras de diferentes períodos y se guía en el aprecio, en el conocimiento y la práctica centrándose en cuatro etapas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Descripción:</b> Entendida como la etapa de prestar atención a lo que se ve y se enumeran los elementos de la obra.</li> <li>• <b>Análisis:</b> La observación de la estructura, de la composición y de sus aspectos técnicos; formas, líneas, colores, texturas, efectos, estilos. Es la hora de comparar, aprender cómo el artista dispuso los elementos para desarrollar su composición.</li> <li>• <b>Interpretación:</b> Es la etapa caracterizada por el relato de los sentimientos personales acerca de lo que se ve/lee. Supone dar sentido/significado a la obra de arte, utilizando una aproximación emocional o no. Es importante hablar de los efectos de la imagen en cada uno.</li> <li>• <b>Juicio:</b> Es la decisión sobre el valor de una imagen u objeto, emitiendo un juicio de valor.</li> </ul>
Robert Saunders	<p>Método de multipropósito que valora el contacto con las obras de arte en su forma original o reproducción, son otras fuentes para el trabajo educativo con arte.</p> <p>Sugiere el uso de reproducciones de obras de arte para el manejo de los alumnos y no sólo para observar. Acepta el uso de fotocopias. Plantea el uso de libros y diversos materiales para la apreciación del arte y organiza ejercicios para la lectura de cada imagen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejercicios de ver;</li> <li>• Ejercicios de aprendizaje;</li> <li>• Extensiones de clase;</li> <li>• Producción artística del alumno.</li> </ul>

Monique Brière	<p>Propone procedimientos básicos en las clases de arte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades de hacer;</li> <li>• Actividades de ver.</li> </ul> <p>La propuesta de lectura de imagen de Brière, según Barbosa (1999), se compone de un conjunto de treinta reproducciones contenidas en un libro para el profesor y otro para el alumno que muestran cómo explorar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El arte de hacer artístico;</li> <li>• Construir el conocimiento en historia del arte y la estética;</li> <li>• Inducir la madurez crítica del alumno.</li> </ul>
Michael Parsons	<p>Describió estudios sobre las etapas de la lectura de imágenes. Etapas de entendimiento del arte que Parsons nombró de la siguiente forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Primer estadio: se analiza la imagen de forma aislada, sin tener en cuenta los elementos. La observación genera una memoria asociativa, lo que lleva a recordar otra imagen.</li> <li>• Segundo estadio: los diversos elementos que establecen una relación entre ellos, nos lleva a crear una nueva historia que lo explicará todo. La imagen en el segundo estadio no requiere mucha atención. Las concepciones que se destacan son la belleza y el realismo, la belleza está en evidencia, porque la imagen es hermosa, y el tema es también precioso.</li> <li>• Tercer estadio: la belleza y el realismo no son criterios para el análisis de la obra, el tema también se ve ahora como un objeto físico. Lo que predomina en ese estadio es el subjetivismo, un sentimiento, una intención.</li> <li>• Cuarto estadio: la organización y el estilo de la obra que llama la atención, y la forma en que se distribuye en el cuadro, pasará una impresión de la comprensión de la obra en el todo. La interpretación es lo que prevalece, porque cada individuo interpreta y comprende de una manera diferente. El diálogo con el colectivo artístico serán los elementos esenciales en la comprensión e interpretación de las imágenes y de las obras.</li> <li>• Quinto estadio: el juicio de interpretación y comprensión es más preciso, ya que la interpretación es la reconstrucción del sentido del juicio y evaluación del valor de la obra. Aquí, el individuo elabora significaciones cada vez más complejas sobre las obras, y acerca de las imágenes. Refleja un crecimiento en la interpretación y alcanza, cada vez más, un mayor grado de autonomía en relación a lo que es apreciado.</li> </ul>
Robert William Ott	<p>Desarrolló en cinco categorías en el proceso de lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Descripción:</b> El alumno observa la obra a estudiar, esa observación debe ser una mirada cuidadosa, como dejando que el arte hable primero. El estudiante hará una lista verbal en la que da cuenta de la obra de arte que está estudiando críticamente, compartiendo sus ideas con otros alumnos.</li> <li>• <b>Análisis:</b> Se investiga cómo se realizó la obra, los elementos de la composición, las técnicas y las formas de la obra de arte.</li> <li>• <b>Interpretación:</b> Considerada como la más creativa de las categorías, pues proporciona los datos de las respuestas personales y sensoriales de los alumnos. Les permite expresar cómo se sienten.</li> <li>• <b>Fundamentación:</b> está relacionada con el conocimiento artístico que almacena el alumno. En esta etapa, podemos invitar al artista a utilizar un discurso o vídeos con los discursos de los mismos, utilizando catálogos de exposiciones, publicaciones académicas, textos de periódico o revista.</li> <li>• <b>Revelación:</b> El acto de la expresión artística, el momento de la</li> </ul>

	producción, la creación artística. Todas las demás categorías culminan aquí. Se realiza nuevo trabajo por el. alumno.
Abigail Housen	<p>Propone cinco etapas para estudiar el desarrollo de la forma de ver las obras de arte, que son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Descripción</b>, narración, numeración: Hay una gran curiosidad y una exploración intensa. Los observadores narrativos son contadores de historias.</li> <li>• <b>Construcción</b>: Los observadores constructivos organizan una estructura para observar las obras de arte.</li> <li>• <b>Clasificación</b>: El observador clasificador aprecia la obra organiza, racionalizando y definiendo el concepto.</li> <li>• <b>Interpretación</b>: El observador interpretativo entiende que cada encuentro con la obra de arte es un momento enriquecedor, porque está dispuesto a hacer nuevas comparaciones agregando nuevas experiencias.</li> <li>• <b>Recreación</b>: El observador es un conocedor de la obra de arte, posee datos sobre la misma, sobre el artista y cada vez que observa presenta un significado más profundo de la obra.</li> </ul>

Tabla 2 - Autores que contribuyen con la enseñanza de arte en Brasil

La lectura de la imagen proporciona al receptor un sentido, un significado propio de acuerdo con sus experiencias. Según John Berger (1999) nunca miramos solamente una cosa, siempre miramos las relaciones entre las cosas y nosotros mismos. Por lo tanto, es inevitable el poder de la imagen, establece relaciones entre el presente y el pasado, teniendo como mediadora la memoria. Así, la imagen induce al espectador a establecer una red de significados de acuerdo con las experiencias individuales socializando valores e desarrollando saberes e identidades colectivas. Así que esos autores que hemos presentado aquí desarrollaron procesos de lectura de imágenes y obras de arte con procedimientos didácticos que dirigen a los profesores y maestros en sus clases de arte y en particular en las artes visuales.

Así, para una reflexión más profunda sobre esa cuestión respecto a las imágenes sean ellas del arte, de la publicidad, de la información, de la media hay la pretensión de evidenciar posibilidades de análisis, producción de imagen en el ámbito de las escuelas.

En esa perspectiva es importante reflexionar sobre la posibilidad de contribuir a la formación de profesores en el área de las llamadas visualidades, posibilitando el desarrollo de una postura crítica sobre las imágenes que expresan maneras diferentes de mirarnos. Para ello, es esencial tener la consciencia de prácticas que desarrollen el ejercicio de actitudes éticas y estéticas con relación a nosotros y a los demás, de maneras de mirar y ser mirados es uno de los puntos del debate de la cultura visual.

De todo ello la cultura visual discute impactos e implicaciones de las experiencias de ver y ser visto en nuestros días, por eso, le toca a la escuela volverse reflexiva sobre esas cuestiones y cambiar sus prácticas pedagógicas. Cuestionar más las realidades y conducir así a los alumnos a tener más habilidades no solo para cuestionar, sino para crear situaciones y artefactos visuales que tengan significados. Como afirma Deborah Smith-Shank, sobre la alteridad en la educación artística, cambiando la educación artística tradicional en una pedagogía que cuestione las maneras por las cuales artefactos visuales articulan culturas y se cambian. Con eso, los alumnos obtendrán las habilidades necesarias para la comprensión y creación de sus propios objetos visuales significativos.

*As crianças se deparam com imagens ideológicas sofisticadas por toda parte: downloads de computador, televisão, vídeos, revistas em quadrinhos, ilustrações, publicidade, camisetas e em sala de aula. A natureza das imagens vistas pelas crianças exercem influência sobre suas percepções de mundo e sobre o tipo de arte que esperamos que elas compreendam e produzam em sala de aula de educação visual (Smith-Shank. 2009, p.261).<sup>58</sup>*

La educación de la cultura visual mezcla abordaje del arte y de las ciencias sociales objetivando una mirada crítica e investigativa en relación a las imágenes y a las maneras de mirar, valorando la imaginación, el placer y la crítica como constituyente de las prácticas de producción e interpretación de las visualidades. Así, al comprender arte e imagen como cultura, la cultura visual explota usos y posibilidades educativas y pedagógicas de un amplio aspecto de visualidades que incluye imagen del arte, ficción, publicidad y otros.

Las imágenes hablan de nosotros, hablan de los otros, y la escuela debe estar atenta a esas cuestiones, posibilitando medios para las más diferentes interpretaciones, creando y contribuyendo para nuevas maneras de mirar, atendiendo a la naturaleza dinámica de las prácticas de ver, observar en la actualidad. Son cuestiones de esa envergadura que contribuyen a la creación de nuevas responsabilidades para la escuela en nuestros días. Como dice Deborah Smith-Shank,

---

<sup>58</sup>Los niños se enfrentan con imágenes ideológicas sofisticadas por todas partes: bajadas de ordenador, televisión, videos, cómics, ilustraciones, publicidad, camisetas y en el aula. La naturaleza de las imágenes vistas por los niños influyen en sus percepciones del mundo y sobre el tipo de arte que esperamos que comprendan y produzcan en la clase de educación visual (Smith-Shank. 2009, p. 261).

*O universo está repleto de bilhões de signos visuais que agem como mensagens naturais e construídas. Indivíduos e grupos usam estes significantes visuais para advogar, persuadir, comunicar, contar histórias e defender suas crenças e ideias. Qualquer um, ou todos esses signos e/ou sistemas visuais podem constituir playgrounds conceituais e pragmáticos para professores e alunos de arte em todos os níveis. Devido à vasta quantidade de sistemas visuais de signos que disputam nossa atenção, inevitavelmente, surge uma questão importante para os professores de arte: o que considerar e como compreender artefatos e ideologias subjacentes. Parece evidente que instituições de arte (incluindo museus, galerias e escolas) e educadores da área devem efetuar escolhas, a fim de incluir ou excluir determinados objetos, ideologias, gêneros, raças, sexualidades e/ou classes como parte de sua prática profissional (...) uma seleção de conteúdo educacional, no âmbito da cultura visual, deveria começar com ideias e questões relevantes que coincidam com os mundos, culturas, experiências e formas de conhecimento dos alunos em justaposição às metas e objetivos das aulas (Smith-Shank.2009, p.259).<sup>59</sup>*

Por todo ello, las discusiones, los debates, las estrategias para los currículos de todas las áreas de la educación no deben silenciarse ante la cultura de las imágenes. Es algo que debemos también tener presente en las escuelas, de todos niveles de la educación. Es correcto sostener con toda seguridad cuando afirmamos sobre la posición determinante que las imágenes asumirán en la sociedades actuales. Estamos inexorablemente cercados por las imágenes y no hay como huir, vivimos con el mundo en las retinas, y esas presencias impuestas a nuestros ojos nos devoran cuando debería ser al revés, nosotros deberíamos descifrar y así devorar las visualidades que a diario prueban que estamos siendo consumidos por ellas.

Por tanto, es necesario comprender que ese universo de imagen al cual estamos sometidos a diario experimentando historias, culturas, ideologías, posicionamientos políticos, económicos, sociales y todo lo que nos compone y a la sociedad de la que formamos parte. Por eso nuestras miradas deben ser

---

<sup>59</sup>*El universo está lleno de miles de millones de signos visuales que actúan como mensajes naturales y contruidos. Individuos y grupos utilizan estos significantes visuales para abogar, persuadir, comunicar, contar historias y defender sus creencias e ideas. Cualquiera, o todos esos signos y/o sistemas visuales pueden constituir playgrounds conceptuales y pragmáticos profesores y alumnos del arte en todos los niveles. Debido a la gran cantidad de sistemas visuales, de signos que compiten por nuestra atención, inevitablemente, surge una pregunta importante para los profesores de arte: ¿qué considerar? y ¿cómo comprender artefactos e ideologías subyacentes? Parece evidente que las instituciones de arte (incluyendo museos, galerías y escuelas) y educadores del área deben tomar decisiones, para incluir o excluir determinados objetos, ideologías, razas, géneros, sexualidades y/o clases como parte de su práctica profesional(...) una selección de contenido educacional, en el ámbito de la cultura visual, debería comenzar con ideas y cuestiones relevantes que coincidan con los mundos, culturas, experiencias y formas de conocimiento de los estudiantes en yuxtaposición a las metas y objetivos de las clases (Smith-Shank. 2009, p. 259).*

alfabetizadas, todos, indiscutiblemente, hemos de tener el acceso a los conocimientos que posibiliten una mirada cuestionadora a las imágenes, a las visualidades ofrecidas y a la vez impuestas a nuestros ojos por todas partes donde transitamos.

Como afirma Baitello Junior (2005) cuando dice que ahora son las imágenes las que buscan a través de los ojos humanos. Mientras las consumimos nos consumen:

*Alimentar-se de imagens significa alimentar imagens, conferindo-lhes substância, emprestando-lhes os corpos. Significa entrar dentro delas e transformar-se em personagem (recorde-se aqui a origem da palavra “persona” como “máscara de teatro”). Ao contrário de uma apropriação, trata-se aqui de uma expropriação de si mesmo (Baitello Junior, 2005, p. 97).<sup>60</sup>*

En esa dirección, buscamos reflexionar sobre el exceso de imágenes que ofrecen nuestras sociedades mediáticas, esa excesiva visualidad en realidad es una estrategia de persuasión, cuanto más grande y sobrada la difusión de las visualidades, más pequeña es la posibilidad de comprender lo que esas imágenes ofrecen, es decir, si se ofrece visualmente mucho, poco o casi nada se comprende. Y si no se descifra se es devorado por ella. En resumen, un excesivo número de visualidades, la abundancia de imágenes, también forman parte de una trampa de la publicidad, de la media y de la información:

*Os meios de comunicação de massa, até o momento, têm em geral negado o seu caráter de simulacro. Ao considerar a si próprios como “espelho da realidade” ou do futuro diante de um público ainda profundamente impregnado de nostalgias metafísicas, chegaram às aberrações hiper-realistas e hiperfuturistas. Mas o seu valor não consiste na satisfação de pretensões metafísicas; ao contrário, ele implica precisamente o abandono de tais pretensões. Os meios de comunicação não podem ser a representação da realidade ou do futuro, porque são, antes de tudo, condições da experiência social presente e futura. (Perniola, 2000, p.140)<sup>61</sup>*

---

<sup>60</sup>Alimentarse de imágenes significa alimentar imágenes, confiriéndoles sustancia, prestándoles cuerpos. Significa entrar en ellas y convertirse en personaje (se recuerda acá el origen de la palabra ‘persona’ como ‘máscara de teatro’). Al revés de una apropiación, se trata acá de una expropiación de sí misma (Baitello Junior, 2005, p.97).

<sup>61</sup>Los medios de comunicación de masas, hasta hoy, por lo general han negado su carácter de simulacro. Al considerarse como “espejo de la realidad” o del futuro ante un público aún profundamente impregnado de nostalgia metafísicas, llegaron a las aberraciones híper-realistas y hiperfuturistas. Pero su valor no consiste en la satisfacción de pretensiones metafísicas; al contrario, eso implica precisamente el abandono de tales pretensiones. Los medios de comunicación no pueden ser la representación de la realidad o del futuro, porque son, ante todo, condiciones de la experiencia social presente y futura. (Perniola, 2000, p. 140).

Una cuestión importante para nuestro análisis nos lleva a considerar el poder de la imagen y su sentido. De hecho, el significado de las imágenes es una cuestión que merece una reflexión importante, pero lo que importa esencialmente es comprender los procesos ideológicos por los cuales las producciones de la cultura visual actúan.

Así, el mundo de la cultura visual ofrece la oportunidad de reescribir su historia y actuación en nuestros días, son discursos y sujetos imbricados en una interrelación que componen el sujeto y el discurso por medio de las visualidades. Por lo tanto los sujetos producen los discursos a la vez que los discursos producen los sujetos, los discursos de poder producidos a través de los más variados aparatos y de las tecnologías de las visualidades:

*El discurso tiene que ver, más bien, con las condiciones bajo las que el mundo se presenta a sí mismo como real, con la forma en que las instituciones y prácticas históricas se convierten en regímenes de verdad y posibilidad misma. Y dado que el discurso, entendido de este modo, es sinónimo de conocimiento, que es a su vez inseparable del poder, no está al margen de o es analíticamente previo a sus encarnaciones sociales, se no que se dispersa a través del conjunto de las prácticas sociales, institucionales y materiales de una sociedad. El discurso, así, asume el lugar de una esfera social específica que implica estructura de dominación y sistemas de poder, que opera según sus diversas lógicas intensas dentro de los cuales se encarnan prácticas de todo tipo (Spiegel, G. M. 2006, p. 30).*

Desde esta perspectiva, el discurso tiene mucho que ver con las instituciones y prácticas sociales, y es en ese sentido como se debe comprender la escuela, como una institución en la cual se dan todos los discursos, y es en donde el discurso debe ser entendido en el sentido más amplio, la cuestión de la práctica, de la acción, en primer plano.

En esta línea, la escuela se presenta como el *locus* donde el arte tiene un lugar privilegiado donde las investigaciones, los debates son propiciados de manera que todos puedan reflexionar sobre las ideologías explícitas y a la vez implícitas en los discursos de las imágenes visuales, un ámbito en que los discursos acontecen, donde la necesidad y la función del arte tienen en sus estructuras el respeto a las diversidades.

Por tanto, en la trayectoria de las discusiones que animan los debates en esta área, se destaca una pregunta, que para muchos ya está superada, y en

realidad comprobada: ¿Es el arte realmente necesario en la escuela? Algunos estudios vienen a situar tal cuestión afirmando la necesidad del arte en la escuela por ser el arte fundamentalmente importante fuera del espacio escolar. Fusari y Ferraz (1993) nos conducen al presente debate, también señalan que es importante saber ser profesor de arte. Esta afirmación es un llamamiento a los maestros y a los profesores del área para garantizar un compromiso con la formación pedagógica destacando la calidad y el compromiso de los cursos donde se busca la cualificación:

*A falta de preparação de pessoal para ensinar artes é um problema crucial, levando-nos a confundir improvisação com criatividade. A anemia teórica domina a arte-educação, que está fracassando na sua missão de favorecer o conhecimento nas e sobre artes visuais, organizado de forma a relacionar produção artística com apreciação estética e informação histórica (Barbosa, A. M., 1998, p. 17).<sup>62</sup>*

En Brasil la formación en arte sigue siendo un tema que merece ser examinado y sin embargo, los cambios en la actitud de los que organizan los documentos de naturaleza jurídica y diseñan la educación en el país. Otro problema es que son pocas las universidades que tienen título de grado y postgrado en arte. No se ofertan cursos de capacitación por los organismos encargados de la educación pública dejando el área del arte a merced de los profesionales poco cualificados, perpetuando, así, esa realidad que sigue en la educación pública desde el comienzo de la historia de la educación brasileña.

Además, es fundamental para comprender esa situación que tales elementos se ambientan en historias que delinean perfiles y rasgos en las trayectorias de profesionales incluyendo sus espacios de actuación, donde se ocupan de aspectos de la vida cotidiana, la cultura, la filosofía, de creencias, de ideologías, "modus vivendi", y muchos elementos que impregnan la relación de enseñanza/aprendizaje en cualquier campo.

Estas consideraciones proporcionan una importante contribución a lo que aquí se trata como relaciones: contactos diarios, perennes; las lecturas, el consumo, las formaciones y las informaciones. Elementos de historias, que se

---

<sup>62</sup> *La ausencia de preparación de los profesores en la enseñanza del arte es un problema crucial, llevándonos a confundir improvisación con creatividad. La anemia teórica domina la educación artística, que está fracasando en la misión de proporcionar el conocimiento en las y sobre las artes visuales, organizado de forma a relacionar producción artística con apreciación estética e información histórica (Barbosa, A. M., 1998, p. 17).*



presentan así, vienen cargados de intenciones, funciones, objetivos que serán percibidos e investigados.

Desde aquí se hace necesaria una reflexión sobre la importancia del arte en la escuela pública brasileña, con el propósito de relacionar las propuestas curriculares presentes hoy en las clases de arte y su enseñanza:

*Em arte se atribuem e se extraem sentidos do mundo natural e das culturas. A cultura e a diversidade cultural passam a ser aspectos imprescindíveis no currículo escolar, tanto nos estudos dos eventos cotidianos como na assimilação da produção cultural [...] o aluno sujeito da aprendizagem, constrói seus saberes em arte ao estabelecer relações entre o percurso de criação de seus trabalhos e sua reflexão pessoal sobre as diferentes linguagens, tendo como referência a diversidade da arte produzida ao longo da história (Arslan, L. M., e Iavelberg, R., 2006, p.4-5).<sup>63</sup>*

Son cuestiones ancladas en ese aparato teórico que el trabajo de investigación, teniendo como elemento clave la imagen en la educación contemporánea, cómo contribuye a una alfabetización visual y a la comprensión de las culturas y del mundo en donde se vive.

Teniendo como factor primordial para la investigación las imágenes que forman parte de la vida cotidiana y su presencia en las escuelas, no hay que olvidarse de hablar de arte y su lugar en la educación. Evidenciando, de acuerdo con A. M. Barbosa, (1998, p. 17) que “o conhecimento da arte tem lugar na interseção: experimentação, decodificação e informação. Nas artes visuais, estar apto a produzir uma imagem e ser capaz de ler uma imagem são duas habilidades inter-relacionadas”.<sup>64</sup>

En consecuencia, los elementos de la investigación hasta ahora nos muestran una fuerte presencia de la imagen en la educación, imágenes que aparecen en las paredes de las escuelas, de las aulas, en los libros, en las

---

<sup>63</sup>*En el arte se atribuyen y extraen sentidos del mundo natural y de las culturas. La cultura y la diversidad cultural pasan a ser aspectos fundamentales en el currículo escolar, tanto en el estudio de los eventos cotidianos como en la asimilación de la producción cultural [...] el alumno, sujeto del aprendizaje, construye sus saberes en el arte al establecer relaciones entre el proceso de creación de sus trabajos y su reflexión personal sobre los diferentes lenguajes, teniendo como referencia la diversidad de arte producida a lo largo de la historia. (Arslan, L. M. e Iavelberg, R., 2006, p.4-5)*

<sup>64</sup>*el conocimiento de las artes tiene lugar en la intersección: experimentación, decodificación e información. En las artes visuales, ser apto para producir una imagen, y ser capaz de leer una imagen son dos habilidades interrelacionadas.*

ropas y en todos los sitios. Imágenes presentes y muchas veces no vistas con atención en las prácticas de las clases en Brasil.

*Estamos vivendo profundas transformações que afetam cada vez mais a maneira como concebemos e articulamos nossa relação com o mundo. O impacto dessas transformações é mais evidente sobre as produções simbólicas e o modo como elas medeiam nossa relação com múltiplas formas de representação, trazendo implicações para as redes sociais que articulam e viabilizam nossa experiência com a produção, transmissão e circulação de imagens e artefatos visuais nas sociedades contemporâneas. De maneira praticamente irreversível, essas transformações têm gerado perturbações que impõem mudanças não apenas no fazer e nas práticas artísticas, mas, principalmente, para pensar os processos de ensino de arte.*  
(Martins, Raimundo. Imagem e Identidade na escola. Publicação TV Brasil).<sup>65</sup>

Este marco nos lleva a algunas preguntas: ¿El arte es importante para la educación de los niños brasileños? ¿Qué comprensión tenemos del arte en la educación de la primera infancia en Brasil? ¿Los maestros están capacitados para la tarea de dirigir al niño en la creación de su imaginario y para poder expresarse? Teniendo en cuenta que en nuestro día a día estamos rodeados de imágenes, impuestas por todos los medios de dominación y de persuasión, imágenes que de forma pedagógica nos conducen, siguen otras preguntas: ¿Cómo relacionar las imágenes en nuestro día a día? ¿Qué interpretación de las imágenes hemos ofrecido en la publicidad? ¿Cualquier imagen se puede leer, interpretar, comprender? ¿Estamos construyendo las ideas e interpretaciones sobre la presencia y son el producto de consumo a la vez que oferta visual? ¿Cómo hacer frente a las imágenes? ¿Todo lo que mis ojos, oídos y piel captan debe ser interpretado? ¿Qué Interpretación tengo de las imágenes en mi entorno?

---

<sup>65</sup> *Estamos vivendo profundos cambios que afetam cada vez mais a maneira como concebemos y articulamos nuestra relación con el mundo. El impacto de estos cambios es más evidente sobre las producciones simbólicas y los modos cómo median nuestra relación con múltiples formas de representación, trayendo implicaciones para las redes sociales que articulan y viabilizan nuestra experiencia con la producción, transmisión y circulación de imágenes y artefactos visuales en las sociedades contemporâneas. De manera prácticamente irreversível, esas transformaciones han generado perturbações que requerem cambios no sólo en el hacer y en las prácticas artísticas, pero, principalmente, para pensar los procesos la enseñanza del arte.* (Martins, R. Imagen e identidade en la escuela. Publicación Brasil TV. <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/14380009-CulturaVisual.pdf> visitada el 2 de noviembre de 2012).

Si el espacio de la escuela se desarrolla en las limitaciones y funciones de lo que se puede o no se puede hacer, de lo que se espera de cada sujeto, pero ¿Dónde podemos encontrar los elementos que configuran el discurso de las idealizaciones, de las prácticas en las clases de artes visuales en que las imágenes son evidenciadas en los currículos en el Brasil?

En esa perspectiva, Ana Mae Barbosa afirma que la educación escolar debe tener en cuenta un currículo que:

*Integre atividades artísticas, história das artes e análise dos trabalhos artísticos levaria à satisfação das necessidades e interesses das crianças, respeitando ao mesmo tempo os conceitos da disciplina a ser aprendida, seus valores, suas estruturas e sua específica contribuição à cultura* (Barbosa, A.M., 1998, p. 17).<sup>66</sup>

Sin embargo, somos conscientes de que los cambios necesarios a las clases de artes visuales en Brasil no se producen en un acto sencillo.

Para organizar un currículo que tenga el arte y sus lenguajes en todas las manifestaciones presentes en la contemporaneidad se necesita una educación que se dice contemporánea, pero también es de igual importancia que contemplen las atenciones a las prácticas desarrolladas en los espacios educativos, este es el rol de maestros y profesores y el modo en que desarrollan las actividades y como son concebidas por los estudiantes.

*As imagens visuais podem assinalar diferentes sentidos conferidos à formação educacional aproximando alunos do conhecimento e dos problemas relacionados ao contexto social e cultural em que vivem. Aquilo que somos e aquilo que sonhamos são, de alguma maneira, as coisas que nos motivam e dão sentido à nossa vida, são as coisas que queremos compreender e interpretar. Ao identificar, escolher ou reconstruir experiências visuais significativas e formadoras, o aluno cria espaço para interpretar momentos ou aspectos do seu cotidiano, buscando uma compreensão de si mesmo e de experiências vividas que, desafiadoras, sofridas ou decepcionantes, podem ser transformadas em aprendizagem.* (Martins, Raimundo. Imagem e Identidade na escola. Publicação TV Brasil).<sup>67</sup>

---

<sup>66</sup>Integrar actividades artísticas, historias de las artes y análisis de las producciones artísticas llevaría a satisfacer las necesidades e intereses de los niños, respetando a la vez, los conceptos de la materia, sus valores, sus estructuras y su específica contribución a la cultura (Barbosa, A. M., 1998, p. 17).

<sup>67</sup>Las imágenes visuales pueden indicar diferentes significados visto que la formación educacional aproximando alumnos de los conocimientos y de los problemas relacionados al contexto social y cultural en el que viven. Lo que somos y lo que soñamos, son de alguna manera, las cosas que nos motivan y dan sentido a nuestra vida, son las cosas que queremos comprender e interpretar. Al identificar, seleccionar o reconstrucción experiencias visuales significativas y formadoras, el alumno crea espacio para interpretar momentos o aspectos de su cotidiano, buscando una comprensión de sí mismo y de experiencias vivida que,

El rasgo distintivo de este enfoque es una nueva concepción sobre los trabajos pedagógicos realizados por los profesores y por los alumnos respecto a los tratos con las imágenes, y es en esa comprensión que el autor sigue diciendo:

*Professores e alunos estão diariamente expostos à cultura visual e, como tal, são vulneráveis às imagens que os cercam. Trabalhar pedagogicamente com essas imagens, temas e questões ajuda a entender como e porque certas influências são construídas, a desenvolver uma compreensão crítica em relação às representações da cultura visual e, sobretudo, a vivenciar e aprender um sentido de discernimento e autocrítica. Como perspectiva educativa, a cultura visual pode propiciar aos alunos e professores oportunidade para discutir e se posicionar sobre os dilemas morais, sociais e éticos que afligem e demandam a atenção das sociedades contemporâneas. (Martins, Raimundo. Imagem e Identidade na escola. Publicação TV Brasil.).<sup>68</sup>*

En ese contexto, como afirma Barbosa (2005), la necesidad de comprender la enseñanza de arte en Brasil, en relación con la cultura presente en nuestro entorno, ha generado estudios e investigaciones importantes que son fuertes contribuciones educativas en Brasil.

Así que, en el libro *Uma introdução à arte/Educação Contemporânea*, Ana Mae Barbosa (2005) empieza en la introducción diciendo que,

*Nos últimos anos, o esforço para atender a Arte/Educação ou o ensino da Arte em relação à cultura em que se insere gerou estudos muito significativos. Dentre os estudos culturais de Arte/Educação, podemos mencionar três livros: Buindig bridges, de Marjo Räsänem (1998); Teorias y prácticas en educación artística, de Imanol Aguirre (2000), e The arts and the creation of mind, de Elliot Eisner (2002).*

*Curiosamente Räsänem, é finlandesa, Aguirre, é espanhol e Eisner, é norte-americano, partem do mesmo ponto: o conceito de arte como experiência Elaborado em 1934 por John Dewey, esse conceito circulou entre os paragmatistas com sucesso, mas não teve larga aceitação entre artistas e críticos de arte durante o alto modernismo. O pós-modernismo retoma o*

---

*desafiadoras, sufridas o decepcionantes, pueden ser convertidas en aprendizaje. (Martins, R. Imagem e Identidade na escola. Publicación Brasil TV*  
<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/14380009-CulturaVisual.pdf> consulta: noviembre 2, 2012, p. 20).

<sup>68</sup>*Profesores y alumnos están expuestos diariamente a la cultura visual y, como tal, son vulnerables a las imágenes que les rodean. Trabajar pedagógicamente con esas imágenes, temas y cuestiones ayuda a entender cómo y por qué ciertas influencias se construyen, a desarrollar una comprensión crítica en relación a las representaciones de la cultura visual y, sobre todo, para experimentar y aprender un sentido de discernimiento y autocrítica. Como perspectiva educativa, la cultura visual puede proporcionar a los alumnos y profesores una oportunidad para discutir y posicionarse sobre los dilemas morales, sociales y éticos que afectan y demandan la atención de las sociedades contemporáneas. (Martins, R. Imagem e Identidade na escola. Publicación Brasil TV*  
<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/14380009-CulturaVisual.pdf> consulta: noviembre 2, 2012, p 21).

*conceito embebendo-o em um contextualismo esclarecedor, que amplia a noção de experiência e lhe dá densidade cultural (Barbosa, A. M. 2005, P.11).*<sup>69</sup>

La autora explicita de forma contundente las contribuciones de Räsänem (1998), Aguirre (2000) y Eisner (2002). De forma general, esos teóricos buscan establecer que concepciones de la enseñanza del arte están presentes en las prácticas pedagógicas en la contemporaneidad. Pero los diagnósticos realizados por esos investigadores están relacionados con sus contextos sociales, culturales e históricos de, así estamos refiriéndonos a la enseñanza de arte desarrollada en Finlandia, España y Estados Unidos de América. Por lo tanto ¿cómo se ha caracterizado ese fenómeno en la realidad educativa de Brasil?

### 3.2. Educación Artística: el arte en la educación brasileña, una mirada reflexiva

En el recorrido de la historia de la educación en Brasil el arte siempre estuvo relegado a un producto de consumo, la preocupación con el arte y la enseñanza artística en las escuelas poco o nada existía.

Podemos afirmar que toda esa concepción del arte en la educación proviene de una concepción del arte y de enseñanza del arte, en nuestro país fruto de un proceso histórico desde el período de la colonización.<sup>70</sup>

---

<sup>69</sup>En los últimos años, el esfuerzo para atender a la Art/Education o la Enseñanza del Arte en relación a la cultura en la que se inserta generó estudios muy significativos. Entre los estudios culturales de Arte/Educación, podemos mencionar tres libros: **Buindig Bridges**, de Marjo Räsänem (1998); **Teorías y Prácticas en Educación Artísticas**, de Imanol Aguirre (2000) **The Arts and The Creation of Mind**, de Elliot Eisner (2002).

Curiosamente Räsänem, es finlandesa, Aguirre, es español y Eisner, es estadounidense, parten del mismo punto: el concepto del arte como experiencia elaborado en 1934 por John Dewey, ese concepto circuló entre pragmatistas con éxito, pero no tuvo una gran aceptación entre artistas y críticos de arte durante el alto modernismo. El postmodernismo retoma el concepto situándolo en un contextualismo esclarecedor, que amplía la noción de experiencia y le da densidad cultural (Barbosa, A. M., 2005, p.11).

<sup>70</sup>Referenciales teóricos sobre el tema:

Briquet, R. (1949). "Educação Brasil Colônia". In: MORAIS, R. B. **Manual Bibliográfico de Estudos Brasileiros**. Rio de Janeiro: Souza;  
Cavalcanti, C. (1968). **Histórias das Artes V.1**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira;  
Barbosa, A. M. (1978). **Teorias e práticas da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix;  
Aranha, M. L. A. (1989). **História da Educação**. São Paulo: Moderna;  
Ribeiro, D. (1995). **O povo Brasileiro: A formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras;

Sin embargo es muy reciente la presencia del arte en el sistema educacional brasileño como área del conocimiento sistematizado. La estructura curricular que genera el arte en las escuelas llega con un proyecto encomendado por los militares en plena dictadura<sup>71</sup>.

*A ditadura instaurada em 1964 incentiva os interesses estrangeiros, principalmente os norte-americanos, acentuando o processo de desnacionalização da economia. Isso acarreta recessão, arrocho salarial, inflação e alguns prejuízos para as pequenas e médias empresas. Toda e qualquer manifestação política, cultural e artística é violentamente reprimida pelo advento do golpe militar. O povo se cala, perde seu poder de participação e de crítica.*

*No campo da educação, há a preocupação de adaptar ideias e modelos estrangeiros às condições nacionais (Biasoli, C. L. A., 1999, p. 70).<sup>72</sup>*

En ese contexto de la historia de Brasil el arte fue oficializado en la educación y pasó a ser obligatorio en las escuelas brasileñas a partir del proyecto de ley de nº 5.692/71. Ese proyecto implantó en las escuelas brasileñas la Educación Artística, para la enseñanza de 1º y 2º grados, que en su artículo 7º determina:

*Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observando quanto a primeira o dispositivo no decreto-lei nº 869, de 1º de setembro de 1969.<sup>73</sup>*

Importa subrayar que la oficialización tuvo la intención de ejercer el control sobre ese campo, siempre reivindicativo de debates, reflexiones y otros temas más tenidos como “peligrosos” al régimen militar de entonces.

*É realmente uma situação irônica aquela em que se encontram a arte e seu ensino. De um lado, uma lei que obriga o ensino de arte nas escolas e, de outro, um país em regime ditatorial desde 1964, onde a censura reprime toda e qualquer atividade artística. Isso gera uma contradição: a utilização da arte*

---

Biasoli, C. L. A. (1999). **A Formação do Professor de Arte: Do ensaio... À encenação**. São Paulo: Papyrus.

<sup>71</sup>El régimen militar en Brasil es implementado después del golpe militar en marzo del 1964 y se alargó hasta los años 80.

<sup>72</sup>La dictadura instaurada en 1964, incentiva los intereses extranjeros, principalmente los norteamericanos, acentuando el proceso de desnacionalización de la economía. Eso fortifica la recesión, aprieto salarial, inflación, y algunos perjuicios para las pequeñas y medias empresas. Toda y cualquier manifestación política, cultural y artística es violentamente reprimida por el advenimiento del golpe militar. El pueblo se calla, pierde su poder de participación y de crítica. En educación, hay preocupación por adaptar ideas y modelos extranjeros a las condiciones nacionales.

<sup>73</sup>Será obligatoria la inclusión de Educación Moral y Cívica, Educación Física, Educación Artística y Programa de Salud en los currículos plenos de los establecimientos de 1º y 2º grados, observando en relación a la primera el dispositivo en el decreto ley nº 869, de 1º de septiembre de 1969.

*como instrumento de construção da consciência popular – até então desvalorizada como tal – é agora valorizada (mesmo que desviada de suas funções) e obrigada a colaborar com um sistema voltado à industrialização e à tecnologia que orientam o ensino e a própria arte para garantir a produção e o consumidor (Biasoli, C. L. A., 1999, p.72).*<sup>74</sup>

De acuerdo con los investigadores lo que los profesores hacían en las clases de artes eran trabajos manuales, trabajos técnicos, distracciones, un complemento para los horarios de los profesores de las “asignaturas fundamentales”.

En *Teoria e Prática da Educação Artística* (1985), Ana Mae Barbosa habla sobre el surgimiento de temas como la evolución de la pedagogía artística en el Brasil, en esa publicación la autora afirma que examinó 53 programas curriculares de arte y dibujo de 48 escuelas de São Paulo y 5 escuelas del interior de la provincia, durante el período de enero a julio de 1971 y de enero a julio de 1973 concluyendo:

*Os métodos utilizados eram aqueles ligados ao tradicional ensino do desenho, como desenho geométrico propriamente dito, desenho decorativo, através da repetição e alternância, os processos ligados ao estudo de luz e sombra., assim como o método livre auto-expressivo (dar lápis e papel e deixar fazer), o método de proposição de tema, o método de desenho de observação, principalmente de figura humana, flores e objetos, como bules, xícaras, etc. Nos programas mais bem elaborados, numa pálida tradução da metodologia bauhausiana, foi observada maior carga na exploração sucessiva dos materiais convencionalmente usados nas salas de aula e/ou materiais ocasionalmente adaptáveis. O método de aprofundamento de habilidades, no manejo de um material ou de uma técnica específica, esteve presente apenas em três dos programas examinados e centravam o estudo na utilização do barro, no domínio das técnicas de reprodução e gravura, visando a uma vitória gradativa sobre dificuldades (Barbosa, A. M., 1985, p. 86 y 87).*<sup>75</sup>

---

<sup>74</sup>Es realmente una situación irónica aquella en la que se encuentran el arte y su enseñanza. De un lado una ley que obliga la enseñanza de arte en las escuelas y, de otro un país en régimen dictatorial desde 1964, donde la censura reprime toda y cualquier actividad artística. Eso genera una contradicción: el uso del arte como instrumento de construcción de la conciencia popular –hasta entonces desvalorizada como tal– Ahora valorada (aunque desviada de su función) es obligada a colaborar con un sistema vuelto a la industrialización y a la tecnología que orientan la enseñanza y el arte para garantizar la producción y el consumidor (Biasoli, C. L. A., 1999, p. 72).

<sup>75</sup>Los métodos utilizados eran los relacionados con la tradicional enseñanza de dibujo, como el diseño geométrico, diseño decorativo, a través de la repetición y la alternancia, los procesos relacionados con el estudio de la luz y de la sombra. Así como el método libre auto-expresivo (dar lápiz y papel y dejar hacer), el método de proponer temas, el método de dibujo de observación, especialmente de la figura humana, flores y objetos como teteras, tazas, etc. En los programas bien elaborados, en una pálida traducción de la metodología bauhausiana, fue observada una mayor carga en la exploración sucesiva de materiales convencionalmente utilizados en las aulas y/o materiales ocasionalmente adaptables. El método de profundización

El arte en la educación escolar brasileña, oficialmente, nace con enormes carencias y aislada de los conocimientos necesarios a una práctica educativa que se desea, para un país que se decía en desarrollo.

*Desde a sua implantação, se observa que a educação artística é tratada de modo indefinido, o que fica patente na redação de um dos documentos explicativos da lei, ou seja, o Parecer nº 540/77: 'não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses' (Fusari y Ferraz, 1993, p. 37 y 38).<sup>76</sup>*

Así, la Educación Artística, ha sido presentada, en su surgimiento en la educación de las escuelas brasileñas, como una mera actividad, no siempre de carácter artístico, pues reflejaba una indefinición en cuanto a los saberes estéticos y artísticos, porque los proyectos se dirigían a la formación profesional, enfatizando el dominio técnico, exigido por un conjunto de propuestas mecanicistas que reforzaban el ideario de la dictadura militar.

Sin embargo, la Ley que oficializa el arte en la educación escolar brasileña trae una nueva euforia a los educadores del arte. Ahora el arte es obligatorio en la escuela y las discusiones que animan el escenario del arte en Brasil ganan una orientación relacionada con problemáticas sobre el reconocimiento del arte como actividad:

*Nós, professores de arte, atravessamos um período de justa euforia, provocada pela obrigatoriedade da educação artística prevista pelo artigo 7º da lei 5.692 ('será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus... ') e pela concepção humanista que reveste essa norma legal (Barbosa, A. M. 1985, p.110).<sup>77</sup>*

Más adelante Ana Mae habla sobre las consecuencias del arte como actividad en la escuela, ahora con el respaldo de la ley, y explicita que:

---

*de habilidades, en el manejo de un material o una técnica específica, estuvo presente en sólo tres de los programas examinados y el estudio se centró en el uso de la arcilla, en el dominio de las técnicas de reproducción y grabado, con miras a una victoria gradual sobre dificultades (Barbosa, A. M., 1985, p. 86 y 87).*

<sup>76</sup> Desde su implantación observase que la Educación Artística es tratada de forma indefinida, lo que queda patente en la redacción de uno de los documentos explicativos de la ley, o sea, el parecer número 540/77: 'no es una asignatura, pero un área muy generosa y sin contornos fijos, flotando al sabor de las tendencias y de los intereses' (Fusari y Ferras., 1993, p.37 y 38).

<sup>77</sup>Nosotros, los profesores de arte, pasamos un período de justa euforia, provocada por la obligatoriedad de la educación artística prevista por el artículo 7º de la Ley 5.692 ('será obligatoria la inclusión de Educación Moral y Cívica, Educación Física, Educación Artística y Programa de Salud en los currículos completos de los establecimientos de 1º y 2º grados... ') y por el concepto humanista que cubre esta norma legal (Barbosa, A. M. 1985, p.110).



*Dois perigos ameaçam a valoração da Arte como criação na escola. A lei 5.692, ao designar os itens do currículo, nomeia separadamente disciplinas e atividades. A ameaça estaria em considerar a Arte apenas como uma atividade. O outro perigo estaria em entender a criação como fator afetivo, que intervém no ato de aprender (p.111).<sup>78</sup>*

Hay que admitir, sin embargo, que la cuestión de la enseñanza del arte en Brasil siempre fue polémica. Su importancia en el currículo fue reconocida, pero no hubo medios para su efectiva aplicación en el aula. Eso queda claro en los textos que se editan tras la reforma educacional de 1971. Para que se tenga idea es necesario reflexionar sobre cuestiones como la ausencia de formación, de preparación para los profesores y añadir a eso la ausencia de estructura física y de materiales adecuados para la buena marcha de las clases de arte:

*A reforma educacional de 1971 determinou que a arte deveria ser uma disciplina obrigatória no currículo de educação de primeiro grau(7 a 14 anos) e no currículo de alguns programas do segundo grau. Esta decisão, amplamente festejada por todos os pioneiros em arte-educação, promoveu, contudo, através de multiplicação não planejada, uma diluição das experiências anteriores que talvez viessem a dar alguma autenticação à arte-educação no Brasil (Barbosa, A. M., 1982 p.22).<sup>79</sup>*

Un rasgo notable de este enfoque es el caos comprobado en los *abordajes tecnicistas* y sus conflictos originados a partir de la dependencia cultural delineada en la enseñanza del arte, fuerte evidencia de la real situación de la enseñanza del arte en el Brasil de la época.

En este ínterin, surgen los primeros grados de licenciatura en Educación Artística, formaban al profesor en un corto tiempo y dentro de un enfoque pedagógico de arte polivalente.

*A institucionalização, pelo governo, de um curso inadequado de graduação em Educação Artística (1973) com o fim de preparar professores, está reforçando a marcha que leva o ensino de arte a mediocridade. Esses cursos de graduação*

---

<sup>78</sup>*Dos peligros amenazan la valoración del arte como creación en la escuela. La ley de 5.692, al designar los elementos del currículo, nombra individualmente asignaturas y actividades. La amenaza estaría en considerar el arte como una actividad. Otro peligro estaría en entender la creación como factor afectivo, que interviene en el acto de aprender.*

<sup>79</sup>*La reforma educacional de 1971 determinó que el arte debería ser una asignatura obligatoria en el currículo de la educación fundamental (7-14 años) y en el plan de estudios de algunos programas de la escuela secundaria. Esta decisión, ampliamente celebrada por todos los pioneros en arte-educación, promovió, sin embargo, a través de la multiplicación no planeada, una disgregación de las experiencias anteriores, que podría haber dado alguna autenticación (Barbosa, A. M., 1982, p. 22).*

*chamados 'Licenciatura Curta em Educação Artística' estão produzindo professores inócuos, uma vez que os administradores pretendem formar em dois anos um professor que, por lei (Lei 5.992, de 1971) ensinará obrigatoriamente e ao mesmo tempo, artes visuais música e teatro a alunos da primeira a oitava série e até mesmo a alunos de segundo grau. Esse fato é, contudo, um exemplo bastante claro da cópia de modelos estrangeiros (Barbosa, A. M., 1982 p. 22).<sup>80</sup>*

Con la obligatoriedad de la Educación Artística en las escuelas, los profesores pasaron a utilizar cada vez más los libros didácticos que eran producidos por la “industria cultural”, debido a la carencia en formación e inseguridad, visto que el abordaje polivalente era incapaz de favorecer la actuación del profesor en las clases.

*O currículo de licenciatura em educação artística na universidade pretende preparar um professor de arte em apenas dois anos, que seja capaz de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo (...) é um absurdo epistemológico ter a intenção de transformar um jovem estudante (a média de idade de um estudante ingressante na universidade do Brasil é de dezoito anos) com um curso de apenas dois anos, em um professor de tantas disciplinas artísticas (Barbosa, A. M. 1999, p.10).<sup>81</sup>*

Así se puede ver que el profesor formado en esa concepción tuvo sus conceptos de enseñanza de arte viciados, en detrimento de un currículo que obligaba al profesor a enseñar un abanico de lenguajes sin una formación teórico-metodológica que lo fundamentase. Esa práctica de formación de los profesores de educación artística, en Brasil, llevó a generaciones enteras a sufrir un casi total analfabetismo estético y artístico.

*Dentre os problemas apresentados no ensino artístico, após a Lei 5692/71, encontram-se aquelas referentes ao conhecimento básico de artes e métodos para apreendê-los durante as aulas, sobretudo nas escolas públicas. O que se tem constatado é uma prática diluída, pouco ou nada fundamentada, na qual*

---

<sup>80</sup>La institucionalización por parte del gobierno de un curso de grado no apropiado en Educación Artística (1973) con el fin de preparar a los profesores, están reforzando la marcha que lleva la enseñanza de arte a la mediocridad. Estos cursos universitarios llamados 'Grado de corta duración en la educación artística' están produciendo profesores inocuos, ya que los administradores pretenden graduar en dos años un profesor que, por ley (Ley 5.992, 1971) enseñará obligatoriamente y al mismo tiempo, artes visuales, música y el teatro a alumnos de primero a octavo grado y aun a alumnos de secundaria. Este hecho es, sin embargo, un ejemplo muy claro de la copia de modelos extranjeros (Barbosa, A. M., p. 22).

<sup>81</sup>El currículo de licenciatura en educación artística en la universidad pretende preparar un profesor de arte en tan sólo dos años, que sea capaz de enseñar música, teatro, artes visuales, dibujo, danza y dibujo geométrico, todo al mismo tiempo (...) es un absurdo epistemológico tener la intención de cambiar un joven estudiante (la edad de ingreso en la universidad en Brasil es de dieciocho años), con un grado de tan sólo dos años, es profesor de tantas asignaturas artísticas (Barbosa, A. M. 1999, p. 10)

*métodos e conteúdos de tendência tradicional e novista se misturam, sem grandes preocupações, com o que seria melhor para o ensino de Arte (Fusari y Ferraz, 1993, p.39)<sup>82</sup>.*

Se trata de de una enseñanza de arte sin fundamentación teórica, descontextualizada, vuelta para los aspectos técnicos y visiblemente sin compromiso con los conocimientos en el arte, necesitando aparatos teórico-metodológicos que la orientase y fundamentase.

Aún con la obligatoriedad del arte como actividad a partir de la Ley 5.692/71 la Educación Artística en la escuela sufría el más grave problema en el campo de la formación docente.

Sin formación adecuada e inseguros, los profesores de arte vivían el día a día con actividades que nada o casi nada favorecían un verdadero conocimiento en arte, vagando en torno a la expresión artística inconsecuente y descontextualizada.

En otra vertiente, influenciada por el Movimiento Escuela Nueva y por las ideas de Herbert Read, publicadas en *Educación por el Arte*, las de Viktor Lowenfeld y W. Lambert Brittain en *Desarrollo de La Capacidad Creadora*, el artista y educador Augusto Rodrigues organizó una institución con el nombre de “Escolinha de Arte” del Brasil, en Rio de Janeiro, en la que intentaba desarrollar la autoexpresión de los niños, jóvenes y adolescentes por medio de la enseñanza de las artes, con el propósito también de afectar la escuela pública y los maestros y profesores de arte.

Como ya se ha reseñado, el “Movimento Escolinha de Arte – MEA”, desde 1948 difundía en el país la idea de la Libre Expresión, fundamentada en la experimentación, valorizando la libre expresión para niños:

*Um dos entusiastas da arte na educação no Brasil. Suas idéias defendendo a criança da massificação tornaram mais conscientes o ensino nas escolas primárias, secundárias e nas diversas escolinhas de arte nascidas da experiência da Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro. Portador de grande experiência como artística e educador, Augusto Rodrigues elaborou, com auxílio de sua equipe, um plano de expansão visando a conscientizar*

---

<sup>82</sup> Entre los problemas presentados en la enseñanza artística, tras la Ley 5.692/71, se señalan los referentes a los conocimientos básicos del arte y métodos para aprender durante las clases, principalmente en las escuelas públicas. Lo que constata que es una práctica diluida, poco o nada fundamentada, donde métodos y contenidos de tendencia tradicional o nueva se mezclan sin grandes preocupaciones con lo que sería mejor para la enseñanza de Arte (Fusari y Ferraz, 1993, p. 39).

*professores e educadores da grande tarefa que lhes compete no crescimento da criança como ser humano total (André, 2000, p. 147 y 148).<sup>83</sup>*

El MEA estaba profundamente influenciado por el modernismo y había propuesto una educación que respetase el proceso creador, por medio de la valoración de la expresión original que consistía en dejar hacer, inventar, crear sin la interferencia de los maestros que debían ofrecer espacio y material para que el acto de creación ocurriera sin interferencias envuelto en un clima de magia y misterio.

El foco de la “EAB - Escolinha de Arte do Brasil” se dirigía hacia las distintas expresiones artísticas (danza, pintura, teatro, dibujo, poesía, etc.) con fuerte énfasis para el público infantil. Para Barbosa (1985, p.47) las “Escolinhas de Artes” tuvieron un importante papel difundido en la Arte Educación en las escuelas primarias.

Los cursos del arte de la “Escolinha de Arte de Brasil”, en Rio de Janeiro fueron hasta 1973, los únicos cursos que formaban con carácter no oficial generaciones de maestros y profesores del arte intentando atender la demanda de todo el país:

*Em 1971 o movimento das Escolinhas de Arte estava difundido por todo o país com trinta e duas ‘Escolinhas’, a maioria delas particulares, oferecendo cursos de artes para crianças e adolescente e cursos de arte-educação para professores e artistas (Barbosa, A. M., 1999, p. 9 y 10).<sup>84</sup>*

El MEA fue el primer movimiento importante en Enseñanza de Arte en Brasil, y por eso en los años 80 integró el Movimiento de Arte Educación en búsqueda de alternativas que exigían las críticas a la Educación Artística de los años 70/80.

En definitiva, según Barbosa (1985, p. 110) tras la aprobación del artículo 7º de la Ley nº 5.692/71, que hizo obligatoria la Educación Artística

---

<sup>83</sup>Uno de los más entusiastas del arte en la educación de Brasil. Sus ideas, defendiendo a los niños de la masificación, harán más conscientes la enseñanza de la escuela primaria, secundarias y en las ‘escolinhas de arte’ nacidas de la experiencia de la ‘Escolinha de Arte do Brasil’, en el Rio de Janeiro. Portador de gran experiencia como artista y educador, Augusto Rodrigues elaboró con el auxilio de su grupo de trabajo, un plan de expansión intentando concientizar maestros, profesores y educadores del arte, de la gran tarea que les compete en el crecimiento del niño como ser humano total (Andrés, 2000, p. 147 y 148).

<sup>84</sup>En 1971 el “Movimento das Escolinhas de Arte” estaba difundido por todo el país con treinta y dos “Escolinhas” la mayoría de ellas privadas, ofreciendo cursos de artes para niños y adolescentes y cursos de arte educación para profesores y artistas (Barbosa, A. M., 1999, p. 9 y 10).

en la enseñanza de 1º y 2º grados, aumentó la búsqueda de cursos de artes. Y a final de la década de 70 el debate sobre la desmitificación de la enseñanza de arte y las prácticas de los maestros y profesores de arte era muy avanzado.

### **3.3. Cambios, conflictos y logros: el arte en las políticas educativas en Brasil.**

Los debates acerca de la importancia del Arte en la educación en Brasil, y su obligatoriedad, respeto, historicidad, abordajes prácticos y metodologías ganaban espacio y seriedad al ser un campo propicio y fuente de investigaciones en los cursos de grados y post-grados en educación. Empezaba, entonces, la construcción de los pilares para un abandono de los modelos tradicionalistas que hasta entonces estaban claramente presentes en las aulas virando hacia una dialéctica de las cuestiones/tensiones desde la enseñanza por medio de las copias, de los modelos y de las técnicas hacia las concepciones teóricas pragmáticas de Dewey (1980) entre el hacer y el percibir, al Abordaje Triangular (1999) historia del arte, lectura del arte y el hacer artístico, así como la teoría de Pareyson (1989) fundamentado en la concepción estética en el proceso artístico entre el hacer, el conocer y el expresar, en la interrelación simultánea con el arte.<sup>85</sup>

Básicamente se puede considerar que las discusiones ancladas en las concepciones teóricas de esos autores, formaron el cimiento del largo debate desarrollado alrededor de las nuevas concepciones de la enseñanza del arte en Brasil.

Los nuevos conceptos y metodologías organizados por el proyecto de Ley 5.692/71 fueron obligatorios en las escuelas a partir de la década de 70:

*[...] a inspiração liberalista que caracterizava a Lei 4.024/61 cedeu lugar a uma tendência tecnicista tanto na Lei 5.540/68 como na Lei 5.692/71. A diferença entre as duas orientações se caracteriza pelo fato de que, enquanto o liberalismo põe a ênfase na qualidade em lugar da quantidade; nos fins (ideais) em detrimento dos métodos (técnicas); na autonomia em oposição à adaptação; nas aspirações individuais antes que nas necessidades sociais; e*

---

<sup>85</sup> Barbosa, Ana Mae. (1985, p.84-89), (1999, p. 34-43), (1988, p. 13-32).

*na cultura geral em detrimento da formação profissional, com o tecnicismo ocorre o inverso* (Saviani, D. 2003, p.32) <sup>86</sup>

De ahí que, sufriendo las influencias de los acuerdos entre el MEC (Ministerio de la Educación y Cultura) y el USAID (agencia norte americana que ofrece financiamientos), hay una búsqueda para ajustar la organización de la enseñanza en Brasil a la nueva orden política. De hecho, la reforma universitaria se hace en 1968, con la Ley 5.540 y la reforma de la enseñanza general y media en 1971 con la Ley 5.692. Por consiguiente, en el ámbito de la enseñanza del arte, la Ley 5.692/71 que reglamenta la entonces denominada enseñanza fundamental y media, ha introducido la obligatoriedad de la Educación Artística en el currículo de las escuelas de Brasil.

Pero un problema fue que en ese documento, el arte se confirma como mera actividad currículo escolar evidenciando claramente la intención de alejarlo del estatus de asignatura. En la redacción del *Parecer* nº 540/77, ámbito de su explicitación, sobre la definición de la materia, la conceptúa como actividad.

Como resultado de los cambios sobrevenidos por las nuevas reformas en la educación del país, y sin profesores formados en el área, se constata la creación de los cursos de licenciatura corta en Educación, de dos años. Este tipo de formación propone la polivalencia en la formación del profesor de arte en las décadas de 70 y 80.

Por consiguiente, de carácter superficial, esta formación tenía como objetivo formar el profesor para impartir clases en todas las artes generando la idea de que para practicar las artes no es necesaria la especialización. De hecho, esa formación superior en artes daba a los profesores legalidad para trabajar artes plásticas, teatro, danza y música.

Como consecuencia de la ley 5.692/71 los educadores artísticos organizaron diversas movilizaciones en defensa del cambio en el texto de la

---

<sup>86</sup>[...] *La inspiración liberal que caracterizaba la Ley 4.024/61 dio paso a una tendencia tecnicista, tanto en la Ley 5.540/68 como en la Ley 5.692/71. La diferencia entre las dos orientaciones se caracteriza por el hecho de que, mientras que el liberalismo pone énfasis en la calidad más que en la cantidad; en los fines (ideales) en detrimento de los métodos (técnicas); en la autonomía frente a la adaptación; en las aspiraciones individuales antes que en las necesidades sociales; y en la cultura general, en detrimento más de la formación profesional, con el tecnicismo ocurre el revés* (Saviani, D., 2003, p. 32).

nueva ley, del arte y su enseñanza en las escuelas públicas, logrando cambios importantes. De este modo hoy en Brasil, las enseñanzas artísticas están más relacionadas al desarrollo cognitivo, como afirma Barbosa (2005). Va imponiéndose cada vez más entre los arte-educadores brasileños, la comprensión que nos lleva a reflejar de forma diferente la enseñanza del arte, provocando el direccionamiento de nuestras preocupaciones a cuestiones más pedagógicas. Cuestiones que van generando al largo de más de tres décadas, teorías, estudios e investigaciones de muchos en Brasil, como es el caso de: Barbosa (1991), (1998), (1999), (2002), Ferraz y Fusari (1993), Martins, Picosque e Guerra (1998), Biasoli (1999), Ivone Richter (2003), Rossi (2003), Sueli Ferreira (2003), Ramalho e Oliveira (2005), Raimundo Martins e Irene Tourinho (2009), y tantos otros, que tratan de explicar el proceso de la enseñanza y el aprendizaje de los conocimientos artísticos. Es en este ámbito de resignificación de paradigmas donde nace en Brasil, la Tendencia Posmoderna de la enseñanza de arte. Para explicar esa terminología Barbosa afirma:

*Nossa existência hoje é marcada pela tenebrosa sensação de sobrevivência, vivendo um presente que não tem nome próprio, mas é designado por um prefixo acrescentado ao passado. Trata-se do prefixo 'pós' do pósmodernismo, do pós-colonialismo, do pós-feminismo etc. Queremos explicitamente ultrapassar o passado sem deixá-lo de lado* (Barbosa, A. M., 1998, p. 33).<sup>87</sup>

En las décadas 80/90, en pleno proceso de abertura política en Brasil, ocurre la revisión de la Enseñanza del Arte impulsando las luchas de los profesores de arte en la búsqueda de incluir el arte como asignatura del saber escolar en la nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional – LDB, que sólo fue aprobada en 1996.

Representando un cambio significativo en el escenario educativo brasileño, los logros expresados en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (nº LDBEN. 9.394/96) que establece en su artículo 26:

---

<sup>87</sup>Nuestra existencia hoy está marcada por la tenebrosa sensación de supervivencia, viviendo un presente que no tiene un nombre propio, pero está designado por un prefijo acrecentado el pasado. Se trata del prefijo 'post' del posmodernismo, del postcolonialismo, postfeminismo etc. Queremos explícitamente sobrepasar el pasado sin dejarlo de lado (Barbosa, A. M., 1998, p. 33).

*Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.*<sup>88</sup> (Brasil, 1997).

Así se establece en el parágrafo 2º que: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.”<sup>89</sup>

Hay que notar que estamos hablando de una situación que es un logro reciente y a partir de todo ello llegaron más, podemos citar el caso del dispositivo CNE/CEB (Consejo Nacional de Educación/ Consejo de Educación Básica) nº 22/2005, petición de rectificación de la expresión que designa el área de conocimiento “Arte/Educação” por el nombre “Artes”, basado en la formación específica en uno de sus lenguajes: Artes plásticas, Danza, Música y Teatro, ponen en pauta nuevas direcciones para la enseñanza de las artes en Brasil. Símbolo de la lucha que mantuvieron los diferentes profesionales y sectores relacionados con el ámbito, como la Federación de los Educadores de las Artes del Brasil – FAEB, fundada en septiembre de 1987.

La FAEB es el órgano de representación de las asociaciones de las provincias, regiones y municipios de los profesores de Artes de todo Brasil y tiene entre sus objetivos, el fortalecimiento y mejora de la enseñanza de las artes en búsqueda de una educación brasileña con identidad cultural y social. Se fundó en el notable momento político en el Brasil, en los años de post-dictadura militar. En la FAEB había una intensa participación en el desarrollo de la nueva Ley de Educación Nacional, la LDBEN.

Sin embargo, la FAEB, entre otras cosas intentaba que la enseñanza de arte en Brasil rompiese paradigmas y se liberara del preconceito con el que la cultura brasileña lo cercó durante casi dos siglos :<sup>90</sup>

---

<sup>88</sup>Los currículos de la educación primaria y secundaria deben tener una base política nacional, que se completará en cada sistema de enseñanza y establecimiento escolar, por una parte diversificada, exigida por las características regionales y locales de la sociedad, de la cultura, de la economía y de los clientes.

<sup>89</sup>“La enseñanza de arte constituirá un componente curricular obligatorio en los diversos niveles de la educación básica para promover el desarrollo cultural de los alumnos.”

<sup>90</sup>Relato encomendado por la UNESCO a INSEA. El documento integral organizado por Elliot Eisner tuvo la colaboración de Graham Graeme Chalmers, do Canadá; Rachel Mason, Marie Françoise Chavanne, Edwin Ziegfeld y Ana Mae Barbosa. Este servirá de base para el



Os anos 80 têm sido identificados como a década da crítica da educação imposta pela ditadura militar e da pesquisa por soluções, mas estas não têm sido ainda implementadas no País porque a primeira preocupação depois da restauração da democracia em 1983 foi uma campanha por uma Nova Constituição que libertaria o País do regime autoritário. A Constituição da Nova República de 1988 menciona cinco vezes as artes no que se refere à proteção de obras, liberdade de expressão e identidade nacional. Na Seção sobre educação, artigo 206, parágrafo II, a Constituição determina: "O ensino tomará lugar sobre os seguintes princípios (...). II — liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e disseminar pensamento, arte e conhecimento." Esta é uma conquista dos arte-educadores que pressionaram e persuadiram alguns deputados que tinham a responsabilidade de delinear as linhas mestras da nova Constituição. Os arte-educadores no Brasil são politicamente bastante ativos. A politização dos arte-educadores começou em 1980 na Semana de Arte e Ensino (15-19 de setembro) na Universidade de São Paulo, a qual reuniu 2.700 arte-educadores de todo o País. Este foi um encontro que enfatizou aspectos políticos através de debates estruturados em pequenos grupos ao redor de problemas preestabelecidos como a imobilização e isolamento do ensino da arte; política educacional para as artes e arte-educação; ação cultural do arte-educador na realidade brasileira; educação de arte-educadores, etc. Das discussões surgiu a necessidade do trabalho criativo a fim de abrir o diálogo com os políticos locais e regionalizar os procedimentos com respeito à diversidade cultural do País. Até aquele momento nós tínhamos apenas uma associação de arte-educação, a SOBREART, de âmbito nacional, filiada ao INSEA, mas operando principalmente no Rio de Janeiro e estava dominada desde sua criação, em 1970, por uma pessoa ligada ao regime da ditadura militar.<sup>91</sup>

---

"Congress on Quality on Art Teaching", de UNESCO. Enlace para leer el artículo integro: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141989000300010>

<sup>91</sup>Los años 80 han sido identificados como la década de la crítica a la educación impuesta por la dictadura militar y la búsqueda de soluciones, pero éstas aún no se han aplicado en el país ya que la primera preocupación después de la restauración de la democracia en 1983 fue una campaña de nueva Constitución para aliviar el régimen autoritario. La nueva constitución de la república de 1988 menciona cinco veces las artes en relación con la protección de las obras, la libertad de expresión y la identidad nacional. En la sección sobre educación, artículo 206, párrafo II, la constitución establece: 'La enseñanza se llevará a cabo en los siguientes principios (...) II – la libertad de aprender, enseñar, investigar y la difusión de ideas, arte y conocimiento.' Este es un logro de los profesores de artes que presionaron y persuadieron a algunos diputados que tenían la responsabilidad de delinear las directrices de la nueva constitución. Los profesores de arte de Brasil son muy activos políticamente. La politización de los profesores de arte comenzó en 1980 en la semana de arte y enseñanza (15-19 de septiembre) en la Universidad de São Paulo, que reunió a 2.700 profesores de arte de todo el país. Una reunión que destacó aspectos políticos a través de debates estructurados en pequeños grupos en torno a cuestiones tales como la inmovilización y el aislamiento de la enseñanza del arte; la política de educación para artes y el arte en la educación; acción cultural del profesor de arte en la realidad brasileña; la educación del profesor de arte, etc. De los debates surgió la necesidad de trabajo creativo a fin de abrir el diálogo con los políticos locales y regionalizar los procedimientos con respecto a la diversidad cultural del país. Hasta aquel momento sólo había una asociación de profesor de arte, SOBREART de ámbito nacional, afiliada al INSEA, pero operando en Rio de Janeiro y estaba dominada desde su creación en 1970 por una persona vinculada al sistema de la dictadura militar.<sup>91</sup>

Con la lucha de los arte/educadores, y los triunfos logrados por la nueva LDB, al final de la década de 90, los “Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s”, para todas las áreas de enseñanza, incluso artes, esos documentos organizan en principio la educación primaria y en los años siguientes el resto de niveles de la educación nacional. Así, los PCN’s, vinculados a Ley nº 9.396/96, constituyen una forma de reglamentación, establecen directrices para el currículo de la enseñanza fundamental de 1ª a 8ª serie – hoy de 1º al 9º año<sup>92</sup> y son referencias nacionales, sea para la práctica educacional, sea para las acciones políticas en el ámbito de la educación:

*Configura uma sugestão flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo [...] (Brasil, 1997a, p.13).*<sup>93</sup>

Mientras tanto, habría que señalar la necesidad de una lectura sobre las observaciones hechas por la profesora Ana Mae Barbosa a los documentos en cuestión, y en especial al PCN de arte en el libro Tópicos Utópicos (1998). Los conflictos y los logros en medio al arte en la educación en el Brasil son visibles, a finales de la década de 90, y en estos últimos 20 años, se comprueban en los encuentros de los arte/educadores de Brasil, organizados por la Confederación de Arte Educadores Brasileños – CONFAEB cada año.

Hoy la enseñanza del arte es obligatoria en todos los niveles de la educación básica. Los documentos tanto para la educación primaria como para la educación secundaria ganaron nuevas orientaciones curriculares para la enseñanza de las artes, victoria también de las luchas y de los movimientos organizados por la Federación de los arte Educadores de Brasil. Con esta comprensión de la historia de luchas, conflictos y logros de los arte educadores de Brasil, en favor del arte en las escuelas, se comprueban los cambios en la

---

<sup>92</sup>Ley nº 11.274, de 6 de febrero de 2006 – altera la LDB de forma a ampliar la Enseñanza Fundamental para nueve años de duración, o sea, de 1º al 9º año.

<sup>93</sup>Configura uma sugerência muito flexível, a ser concretizada em decisões regionais e locais sobre currículos e programas de mudanças da realidade educacional empreendidos por autoridades governamentais, por escolas e por professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo [...] (Brasil, 1997a, p. 13).

Enseñanza de Artes y la creciente lucha para que el arte sea respetado en el ámbito escolar como área de conocimiento, dejando de ser una actividad, una asignatura al margen del currículo escolar. Pero, para que esos logros sean efectivos es necesario que todos: los maestros, profesores, estudiantes y la sociedad general asuman los derechos que los documentos proponen, de modo que no se olviden o queden a merced de la voluntad de políticos nada escrupulosos y administraciones arbitrarias.

En resumen, la inclusión del arte en el currículo escolar brasileño tiene un recorrido histórico aún muy reciente y será con la reforma educacional de 1990, cuando se apruebe la Ley de Directrices y Bases, LDB nº 9.394 de 1996 y se determine que la enseñanza del arte es un componente curricular obligatorio en la educación básica del Brasil. Y quede explícito, en los textos de la ley, que el arte tiene concepto, historia, conocimiento y que las prácticas y metodologías de las artes deben estar en los Proyectos de todas las escuelas, de todos los niveles de la educación. Por consiguiente, con la fuerza de la ley, el arte forma parte del currículo nacional de la educación básica, tiene asegurado un espacio propio y es una asignatura con contornos fijos, de obligatoriedad en todas las escuelas de educación básica del país y por tanto en todas las series de la educación primaria.

## **CAPÍTULO IV**

### **METODOLOGÍA**

*Colocar o pesquisador sob o signo do desejo é colocá-lo sob o signo da carência e da falta, de uma necessidade não suprida, do imaginário como substituição y sublimação*

*de um objeto por muitos possíveis, mediação que protela a plena posse, e de onde se insere a astúcia industriosa, prudente e persistente da razão.*

(Marques, 2006)

#### **4.1. Marco Metodológico: Punto de Partida**

Conocemos nuestra historia a partir de lo que los demás nos cuentan. Por lo tanto, asumimos lo que somos a partir de lo que advierten de nosotros los demás. Sin embargo, desde ese rescate de los recuerdos ocultos para los demás apelaremos lo que somos a partir de los encuentros con las imágenes que tenemos de la vida en su existencia poética, o sea, en su existencia seductora y agradable de nuestra historia personal y profesional, imágenes que no significan nada para ellos, pero que tienen significado para nosotros.

De ese modo, busco rememorar algunas vivencias que tuve en mi vida profesional, rescatando cuestiones, imágenes, historias, experiencias que fueron orígenes para la elección del trabajo de investigación.

Así pues esta elección supone la presentación, en parte, del camino recorrido por mí en la educación.

Mi carrera como profesora, comenzó con una fuerte experiencia en el grado inicial de la escuela primaria. En ese momento, tuve la oportunidad de trabajar en la Escuela de Educación Básica João Alencar de Figueirêdo, una escuela pública ubicada en Juazeiro do Norte.

La percepción de las dificultades de la práctica educativa asociadas con el deseo de superarlas, me instó a finalizar mis estudios en la facultad. Así que poseo una carga de conocimientos gestionados en la práctica docente. Este diálogo entre la práctica -en primer lugar- y las discusiones académicas son de gran importancia en mi carrera docente. El diálogo iniciado con los autores me puso en contacto con una lectura con más respeto para mí que las situaciones que se daban, a veces opacas, y que impedían avanzar más.

Tal premisa, como decía Paulo Freire (2001), no es un freno sino una motivación para luchar y continuar en la búsqueda de los cambios necesarios hacia una “educación liberadora”, convicción de sueños posibles en la escuela

pública. Y así, construir una reflexión/acción/diálogo que problematice los aspectos convergentes y divergentes en la teoría como también en la práctica, teniendo siempre la consciencia de las categorías de análisis que están insertas en el proceso de construcción de los sueños:

*Em minha visão, 'ser' no mundo significa transformar e retransformar o mundo, e não adaptar-se a ele. Como seres humanos, não resta dúvidas de que nossas principais responsabilidades consistem em intervir na realidade e manter nossas esperanças (Freire, 2001, p.36).<sup>94</sup>*

Por ello, ya como profesora en la Universidad, los estudios sobre educación, se convirtieron en esfuerzos para la creación, desarrollo y despliegue del debate sobre la enseñanza del Arte en la Educación Infantil y en los primeros grados de la Escuela Primaria de la Educación Básica Brasileña. Me ubico como parte activa de este campo donde estuve colaborando y participando del debate generalizado en todo el país. Es importante destacar que uno de los pilares, y de quien tuve el honor de ser alumna, fue la profesora Ana Mae Barbosa, a partir de la conferencia inaugural del Curso de Post-Grado Multidimensionalidad de la Enseñanza del Arte y formación del Arte/Educador. Allí comenzarían las acciones que se desplegaron en la creación de asignaturas dedicadas a esos debates en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Regional del Cariri y que formaron un vínculo indisoluble y existente con la creación de la Escuela de Artes Violeta Arraes Gervaiseau.

Hay que tener presente que participo de manera efectiva en ese campo de las Artes en la Universidad Regional de Cariri - URCA, y estoy en plena producción investigadora sobre los elementos centrales del área, especialmente en la integración de las cuestiones señaladas por Ana Mae Barbosa:

*Como as mudanças no ensino/aprendizagem da arte são percebidas por seus professores como agentes de mudanças? Que mudanças são essas? Que aspecto destas mudanças é mais problemático, e se entende um pouco mais difícil de aplicar? (Barbosa, A. M., 2002, p. 16).<sup>95</sup>*

---

<sup>94</sup>En mi visión, 'ser' en el mundo significa cambiar y recambiar el mundo, y no adaptarse a él. Como seres humanos, no hay duda de que nuestras principales responsabilidades consisten en intervenir en la realidad y mantener nuestra esperanza (Freire, 2001, p.36).

<sup>95</sup>¿Cómo se perciben los cambios en la enseñanza/aprendizaje del arte por sus profesores como agentes de cambio? ¿Qué cambios son esos? ¿Qué aspecto de este cambio es más problemático y, se entiende, un poco más difícil de aplicar? (Barbosa, A. M., 2002, p. 16).

En este sentido, he construido, a lo largo de investigaciones anteriores presentadas en congresos, conferencias, seminarios, simposios y otras reuniones, mi relación con el campo de la enseñanza del arte, donde nos encontramos con este desafío para entender mejor dicha relación. Y así, con el objeto de contribuir a su fortalecimiento y a la interacción como un elemento que impregna la educación, en relación con otras regiones en Brasil.

#### **4.2. Planteamiento: construyendo un camino**

Podremos afirmar que toda la investigación científica parte de un deseo, de una inquietud, de una curiosidad, orientados por el compromiso político del investigador con la construcción social del conocimiento y el cambio de la realidad. Investigar es desafiar el conocimiento que tenemos y por ello no se caracteriza en una tarea sencilla:

*Ir-se à procura de algo diferente, guiado pelo desejo de encontrar o novo, o inusitado, o sequer por nós suspeitado, o original porque descoberta nossa, isso é pesquisar. Colocar o pesquisador sob o signo do desejo é colocá-lo sob o signo da carência e da falta, de uma necessidade não suprida, do imaginário como substituição y sublimação de um objeto por muitos possíveis, mediação que protela a plena posse, e de onde se insere a astúcia industriosa, prudente e persistente da razão (Marques, 2006, p.94).<sup>96</sup>*

Investigar implica un esfuerzo en desacomodarse del contexto en el que vivimos, y por ello se relaciona con una comprensión de la realidad como algo dinámico, susceptible de cambio. Toda investigación, por lo tanto, requiere empeño continuo, largo estudio teórico-metodológico, reflexión, problematización, análisis e interpretación de la realidad y, especialmente, constituye experiencia vital y afectiva de descubrimientos y aprendizajes.

---

<sup>96</sup>Lograr algo diferente, guiado por el deseo de encontrar lo nuevo, inusitado, que no sospechamos, lo original porque nuestro descubrimiento, es investigación. Poner al investigador en el signo del deseo es ponerlo sobre el signo de la carencia y de la falta, de una necesidad no suprimida, del imaginario como sustituto y sublimación de un objeto posible para muchos, la mediación que lo retrasa la plena posesión, y que incluye la astucia laboriosa, prudente, astuta y persistente de la razón (Marques, 2006, p. 94).

El proceso de investigación envuelve toda una lectura transitoria de la realidad, pues todo el proceso de construcción del conocimiento nunca es estanco, listo, completo, acabado:

*O saber tem historicidade pelo fato de se construir durante a história e não antes da história nem fora dela. Então, o saber novo nasce da velhice de um saber que antes foi também. E já nasce com humildade (...) de quem espera que um dia envelheça e suma, para que outro saber o substitua* (Freire, 2001, p. 142).<sup>97</sup>

En esa perspectiva, Paulo Freire viene a sostener que la enseñanza, el aprendizaje y la investigación son factores que están relacionados, una vez que implican el movimiento de enseñar y aprender el conocimiento ya existente y la producción del conocimiento aún no existente. La práctica de la investigación es una constante búsqueda por el conocimiento del mundo y en el acto de conocer intervengo en él. Así, sostiene Freire:

*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino (...). Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade* (Freire, 1996, p.32).<sup>98</sup>

Partiendo de ese contexto, señalado por Freire, con respecto a los procedimientos metodológicos percibimos cuán diferentes y distintos son los métodos que pueden generar datos y contribuir para las conclusiones de las investigaciones. Es evidente que esos métodos ayudan al investigador a proceder y llevar a cabo su investigación a partir de la construcción de observación y análisis para dar significado e interpretación.

En el libro *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*, Goetz y LeCompte citan los escritos de Peltó y Peltó, sobre dos categorías de técnicas de investigación etnográfica:

*En su obra pionera sobre las técnicas de investigación etnográficas, Peltó y Peltó (1978) distinguen dos categorías: la primera la forma los métodos de recogida de datos que implican una interacción entre investigadores y*

---

<sup>97</sup>El saber tiene historicidad por el hecho de construirse durante la historia y no antes de ella ni fuera de ella. Entonces, el saber nuevo nace de la vejez de un saber que fue antes también. Y ya nace con la humildad (...) de quien espera que un día quede viejo y desaparezca, para que otro saber lo sustituya. (Freire, 2001, p. 142).

<sup>98</sup>No hay enseñanza sin investigación e investigación sin enseñanza (...) investigo para constatar, constatando, intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad (Freire, 1996, p. 32).

*participantes y que producen, como resultados, reacciones en estos últimos que pueden afectar a la información reunida. La segunda categoría la componen las técnicas no intrusivas y otras poco reactivas (Goetz y LeCompte, 1998, p. 125).*

Así, el uso de uno u otro tipo de método depende del tipo de investigación que se desea hacer, por lo tanto, la opción de esa investigación es la pesquisa cualitativa. La intención de este trabajo de investigación es captar señales, recorrer indicios, percibir los sentidos y significados de las situaciones vividas por los sujetos, con la intención de explorar subjetividades, mediante lo que se encuentra escondido, muchas veces del propio sujeto.

Esas subjetividades que debatimos son parte integrante de la intención, tomando como referencia los estudios de investigadores como: Antônio Nóvoa (1995), Rachel Mason (2001), Paulo Freire (1982), Christine Josso (2002), Carlo Ginzburg (1997) y otros que señalan la Historia de Vida como una forma metodológica de investigación de gran importancia en la construcción del conocimiento. Tanto que con el propósito metodológico de que la narrativa autobiográfica reflexiva es un importante argumento como un esfuerzo en la búsqueda de contestar cuestiones, no solamente de lo cotidiano de la vida, pero también de la escuela. Las profesoras investigadoras Menga Ludcke y Mali André definen la investigación cualitativa así:

*Aquela que se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos e tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada. Responde a questões muito particulares e, sendo assim, se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, explora um universo de significações, motivos, crenças e atitudes que relacionam-se a um espaço mais íntimo de relações (Ludcke y André, 1986, p. 18).<sup>99</sup>*

En lo que se refiere a las formas de participación en la investigación en el campo incluirán, por lo tanto, la participación de la investigadora en las tertulias de los maestros para la elaboración del plan de curso para el año 2012 para las clases de artes, en los encuentros de los maestros con los coordinadores pedagógicos para la elaboración del Proyecto Político

---

<sup>99</sup>*Aquella que se desarrolla en una situación natural, rica en datos descriptivos y tiene un plan abierto, flexible y focaliza la realidad de forma compleja y contextualizada. Contesta cuestiones muy particulares y, de esa forma, se preocupa con un nivel de realidad que no puede ser cuantificado, o sea, explora un universo de significaciones, motivos, creencias y actitudes que se relacionan con un espacio más íntimo de relaciones (Ludcke y André, 1986, p. 18).*



Pedagógico de la escuela, en los encuentros de los maestros con los profesores formadores y en las clases de artes de esos maestros, con ellos y con sus alumnos.

Es por ello que acometer la investigación desde el paradigma cualitativo, con narrativas como método investigativo fundamental haría más eficaz la comprensión del fenómeno investigado. La investigación cualitativa de acuerdo con Chizzoti (1995, p.85) “não deve construir um modelo único, exclusivo e estandarizado. A pesquisa é uma ação que mobiliza a acuidade inventiva do pesquisador sua habilidade artesanal.” <sup>100</sup>

En ese sentido, se optó también por realizar entrevistas, este método se presentó como método eficaz para el desarrollo de la investigación.

La intención de uso de la entrevista partió de la comprensión en que afirman Schatzman y Strauss (citados por Goetz y LeCompte 1988: 140) “el propósito de la entrevista es mostrar cómo los participantes conciben sus mundo y cómo explican esas concepciones.” Es con ese propósito y comprensión que se utiliza el método de la entrevista.

En los caminos propuestos para investigar el trabajo se tiene que basar de las narrativas ofrecidas - el “corpus” de análisis. Sin embargo, uno de los procedimientos metodológicos que se utilizarán es el del análisis del discurso. Considerando las fuentes que serán tratadas, en el caso las entrevistas, textos de los profesores y alumnos, mapas curriculares, las declaraciones de las personas que participan en las distintas escalas y distintos rangos del proceso pedagógico, la observación de las denominadas unidades discursivas, con sus elementos de variantes de significación constituirán objetos de comprobación. Así, las diferentes terminologías, las formas como los sujetos se relacionan con las mismas, los significados que desarrollan - son productos y productoras, a un sólo tiempo, se constituirán como elementos de análisis para el trabajo.

En esa perspectiva, los instrumentos diseñados para la investigación presuponen:

*Las cuatro estrategias que consideramos a continuación (observación participante, entrevistas a informantes clave, historias profesionales y*

---

<sup>100</sup>No debe construir un modelo único, exclusivo y estandarizado. La investigación es una creación que moviliza la agudeza inventiva del investigador, su habilidad artesanal.

*encuestas), los datos se obtienen de las respuestas de los participantes a preguntas del investigador. Ello ofrece una ventaja sobre otros métodos menos intrusivos, en los que se puede controlar la recogida de información: a través de la interacción personal, el investigador puede obtener con más facilidad información relevante para las cuestiones planteadas en su estudio. Sin embargo, no hay que olvidar que estas técnicas son reactivas o intrusivas (Goetz y LeCompte, 1998, p. 126).*

Goetz y LeCompte (1998, p. 126) la consideran como una estrategia importante en la investigación de carácter cualitativo, así que la entrevista es una condición esencial en nuestro trabajo, pues “todas las respuestas registradas deben producir con exactitud las palabras y usos lingüísticos del entrevistado.” En ese contexto es el diseño del estudio quien construye tomando como instrumento de y para las actividades de la recogida de los datos y los métodos de las entrevistas, las narrativas en esas entrevistas y los análisis de los discursos presentes.

Para este trabajo se optó por las entrevistas semiestructuradas, puesto que el investigador tiene mejor interactividad y puede conquistar la confianza del entrevistado y “conseguir con más facilidad información relevante para las cuestiones planteadas en su estudio” (Goetz y LeCompte, 1998, p. 126).

#### **4.3. Caracterización de los sujetos de la investigación**

El análisis necesitó la valoración de elementos presentes en complejas relaciones, y en distintos niveles. Pasó a ser de importancia clave la caracterización de los sujetos presentes en la dinámica investigada. Los sujetos son maestros y alumnos de la educación pública de Juazeiro do Norte. El conjunto considerado gira alrededor de 2 mil maestros y cerca de 34 mil alumnos, son 62 escuelas de educación primaria en todo municipio. De ahí que fue necesaria una intervención acerca del establecimiento de una muestra que, de una parte expresase el contexto, y de otra, facilitase la investigación.

Se optó, entonces, por seleccionar una muestra de ese número para hacer viable la investigación. Respetando los criterios establecidos los sujetos de la investigación son maestros y alumnos de 2º y 4º año de primaria.

Las escuelas de la investigación tienen características distintas. Se ha considerado tres Escuelas ubicadas en Barrios lejanos uno del otro, cada barrio

con características, también distintas en relación al número de personas que viven allí, de situación económica, seguridad, estructura urbana, nivel de escolaridad, salud y entretenimiento.

En el siguiente cuadro se muestra en números esa realidad:

Escuela	Barrio	Habitantes	Escuelas	Unidades de Salud	Plazas
Mario da Silva Bem	Frei Bamião	26 mil	3	1	1
Manoel Balbino	Carité	3 mil	1	1	0
Leão Sampaio	Centro	6 mil	3	3	3

Tabla 3 - Fuente: Datos de la Secretaria de Educación del Municipio año 2012

Las escuelas elegidas para la investigación no tienen aspectos distintos, sino características comunes, pues forman parte de una estructura determinada para la gerencia educacional del mismo municipio. Son escuelas donde los niños y niñas constituyen parte de la población pobre de la ciudad, todos con el mismo margen de edad. Los maestros concursan todos, según la ley de educación del país, deben tener un curso académico de formación.

Para organizar el análisis e interpretación de los datos fue necesario delimitar las clases y la cantidad de maestros. Se optó por investigar el 2º año y 4º año. Esa delimitación se ha hecho porque los alumnos se encuentran en un momento peculiar en relación al proceso de alfabetización y, por así decir, estratégico en esas etapas de la educación primaria.

En el siguiente cuadro el número de maestros y alumnos de los grupos de 2º año y 4º año en las escuelas investigadas:

Escuela	Maestros 2º Año	Maestros 4º Año	Alumnos 2º Año	Alumnos 4º Año
Mario da Silva Bem	7	8	350	300
Manoel Balbino da Silva	1	1	20	20
Leão Sampaio	2	2	77	75

Tabla 4 - Fuente: Datos de la secretaria de las escuelas, año 2012

Con estos datos fue posible delimitar el número de sujetos para la investigación. Se optó por trabajar con los maestros de 2º y 4º año que poseen formación en los grados de Pedagogía y de Licenciatura Plena en la Enseñanza Fundamental, ya que según la legislación están habilitados para impartir clase en educación primaria. De este modo se limitó el número de alumnos a 5 por cada grupo.

Y para conocer mejor la formación de los maestros:

<b>Escuela</b>	<b>Licenciatura Plena</b>	<b>Pedagogía</b>
Mario da Silva Bem	5	1
Manoel Balbino da Silva	1	1
Doutor Leão Sampaio	3	-

Tabla 5 - Fuente: Datos de la Entrevista, año 2012

Con la intención de comprender con más exhaustividad la situación del conjunto trataremos de conocer un poco mejor las escuelas elegidas.

Empezaremos por la escuela de Enseñanza Fundamental Mario da Silva Bem, queda ubicada en el área urbana de la ciudad que, de acuerdo con la directora general de la escuela, es uno de los barrios más peligroso de la ciudad. Esa escuela está en la calle “Vereador Raimundo José da Silva”, s/n, en el Barrio Frei Damião. Con cerca de 26 mil habitantes presenta un número expresivo de niños y niñas en edad escolar para los primeros años de educación primaria. Es un barrio carente, muy pobre, una comunidad con muchos problemas, donde la violencia es uno de los más graves. Se ve en las calles debido a las drogas, tráfico, la prostitución, explotación infantil y tantos otros factores y la violencia también doméstica, en las familias. De acuerdo con el relato de la directora general, la desestructuración de las familias es el mayor trastorno que sufre en la escuela respecto a la permanencia y el éxito de los alumnos, pues el abandono de los hijos ha producido que el proceso de alfabetización y aprendizaje quede lejos de lo que se pretende.

Esa escuela nació de la reivindicación de la gente del barrio, que no teniendo lugar donde llevar a niñas y niños a estudiar, organizaron manifestaciones y exigieron del ayuntamiento solucionar el problema. Así, en el

13 de Julio del año 2007 fue inaugurada la “Escola de Ensino Fundamental Mario da Silva Bem.

La escuela posee una estructura física agradable, son 35 aulas, una biblioteca, una aula de informática, una aula de juegos, una amplia sala que funciona como despacho para los maestros con baño, un despacho para el médico, un despacho para las secretarias, diez baños 5 para los niños y 5 para las niñas, un espacio amplio para las clases de educación física y recreación, una pequeña, pero confortable, sala de cine. Una construcción contemporánea, con dos pisos, muy bien distribuidos. En la planta baja quedan las aulas de los niños y niñas menores y en la primera planta los niños y niñas mayores.

Como ya se dijo, la escuela es de educación primaria, o sea, de 1º al 5º año con dos turnos, uno de siete de la mañana hasta las diez con treinta alumnos y otro de la una de la tarde hasta a las cuatro con treinta alumnos más. Son 27 clases en el turno de mañana y 28 en el turno de tarde. Son cerca de 1.500 alumnos frecuentando la escuela todos los días.

El cuadro expone el panorama de los maestros y sus formaciones:

<b>Grado</b>	<b>Número de Maestros</b>
Pedagogía	8
Licenciatura Plena	13
Historia	5
Letras	5
Geografía	2
Magisterio Medio	2

Tabla 6 - Fuente:Secretaria de la Escuela, año 2012.

La escuela de Enseñanza Fundamental Mario da Silva Bem tiene además 23 funcionarios, entre ellos una directora general licenciada en Pedagogía y posgrado en Administración Escolar, una coordinadora pedagógica, una profesional del área de psicopedagogía, 4 secretarias, 3 personas de seguridad, 4 limpiadoras y 3 personas responsables de las meriendas. La escuela sirve una merienda para los alumnos en cada turno.

Toda esa estructura, según la coordinadora pedagógica, es para atender mejor a las niñas y niños, ya que están en edad de atención especial (de 06 a 10 años). Distribución de alumnos por edad y grado:

Grado	Edad	Aulas	Alumnos
1º Año	6 años	10	300
2º Año	7 años	10	350
3º Año	8 años	10	300
4º Año	9 años	12	300
5º Año	10 años	08	250

Tabla 7 - Fuente: Secretaria de la Escuela, año 2012

De acuerdo con las informaciones de la coordinadora pedagógica, una de las primeras actividades del año 2012 fue la construcción del Proyecto Político Pedagógico rubricando una enseñanza dirigida a las cuestiones de las necesidades reales de la escuela, de los alumnos y de la comunidad. En sus palabras la misión y visión en que se señala el Proyecto Político Pedagógico y que se elaboró por toda la comunidad escolar:

- I Fortalecer o relacionamento da escola com a comunidade.
- II Diminuir o índice geral de reprovação e abandono.
- III Aprimorar o processo ensino aprendizagem.
- IV Melhorar os índices que interferem na disciplina dos alunos.
- V Desenvolver a gestão participativa.<sup>101</sup>

La “Escola de Ensino Infantil e Fundamental Manoel Balbino da Silva” que, a su vez, se ubica en la calle Pedro Cruz Sampaio s/n, en la zona del campo perteneciente al municipio de Juazeiro do Norte. Dicha escuela fue creada por decreto ley en septiembre de 1979, que en su origen se llamaba “Escola de 1º Grau Presidente Costa e Silva, y tiene su fecha de fundación 22 julio de 1969.

La localidad donde está la escuela es una comunidad con cerca de 3 mil habitantes. Se caracteriza por ser muy pobre y la mayor parte de la gente vive

<sup>101</sup>I. Fortalecer el relacionamiento de la escuela con la comunidad. II. Disminuir el índice general de reprobación y abandono. III. Primorear el proceso de enseñanza aprendizaje. IV. Mejorar los índices que interfieren en la disciplina de los alumnos. V. Desarrollar la gestión participativa.

de los beneficios del gobierno y otro poco de la agricultura y ganadería. Así que es una comunidad con fuertes características rurales, y con el crecimiento desajustado de Juazeiro do Norte en las últimas décadas, ya no se puede saber qué es urbano y qué rural.

Las problemáticas señaladas por la directora general de la escuela no son distintas de las demás. Ella señaló que la violencia proviene de los problemas con alcohol y con otras drogas más fuertes, son comienzos que se reflejan en las aulas de la escuela y por lo tanto en el aprendizaje de los alumnos y alumnas. En su relato, la directora general, considera que la ausencia de las familias en la escuela es un gran problema que no ha conseguido solucionar.

La escuela de Enseñanza Infantil y Fundamental Manoel Balbino da Silva tiene una directora general, un coordinador pedagógico, ocho maestras, en total, diez funcionarios. En 2012 la escuela realizó 140 matrículas:

<b>Grado</b>	<b>Maestros</b>	<b>Carrera</b>	<b>Alumnos</b>	<b>Edad</b>
Infantil II	1	Pedagogía	10	2
Infantil III	1	Pedagogía	10	3
Infantil IV	1	Pedagogía	10	4
Infantil V	1	Pedagogía	10	5
1º Año	1	Pedagogía	20	6
2º Año	1	Pedagogía	20	7
3º Año	1	Licenciatura	20	8
4º Año	1	Licenciatura	20	9
5º Año	1	Licenciatura	20	10

Tabla 8 - Fuente: Documento de la escuela

Tiene un horario de clases dividido en dos turnos, por las mañanas de las siete a las once las clases para el Infantil II, Infantil III, Infantil IV, Infantil V, 1º Año y 2º Año, y por las tardes, de una a las cinco son las clases para 3º Año, 4º Año y 5º Año.

Para componer el conjunto de sujetos de la investigación se eligieron los maestros y alumnos de los 2º año y 4º año.

La “Escola de Ensino Fundamental Doutor Leão Sampaio” esa escuela está ubicada en la zona urbana de la ciudad, en la avenida Doutor Floro Bartolomeu, número: 517, Centro. Ese barrio es distinto de los demás, pues es un barrio con muchas escuelas, plazas, cerca del comercio, con una estructura menos violenta, las calles están pavimentadas y hay preocupación en el ayuntamiento por mantener cierta limpieza y orden.

Esa escuela se creó en el día 29 de marzo de 1988. Posee un importante diferencial en su modalidad de enseñanza que ofrece a los alumnos el tiempo completo, o sea, todo el día. Las niñas y los niños llegan a la escuela a las siete de la mañana y salen a las cinco de la tarde. La escuela es de educación primaria, funciona con la enseñanza regular de 1º año al 5º año.

La coordinadora pedagógica relató que el ayuntamiento pone a su disposición autobuses para los niños y niñas que estudian en esa escuela, pues en su casi totalidad, los alumnos son de otros barrios de la ciudad. De hecho, hay niños que viven en barrios lejanos y salen de casa temprano, cogen dos autobuses para llegar a tiempo a las clases y sabiendo que si tienen ausencias pueden perder el derecho de estudiar en ella.

Como la escuela está ubicada en el centro y ofrece la modalidad de enseñanza diferente de las otras escuelas públicas, las madres y los padres hacen verdaderos esfuerzos para conseguir la inscripción de sus hijos en la escuela. En el relato de la directora general, ella y el equipo pedagógico tuvieron que elaborar algunos criterios para seleccionar a los alumnos que consideran aptos para estudiar en dicha escuela. Uno de los criterios es que los padres deben comprometerse a acompañar a sus hijos durante todo el año. De hecho, los alumnos deben tener un cierto grado de conocimiento en las materias fundamentales, como portugués y matemáticas. Además deben llegar en el horario previsto, no tener faltas, asistir en las tareas para casa y que los padres, las madres o los responsables del alumno comparezcan siempre que se le solicite.

Esa escuela ha presentado año tras año resultados eficaces en las pruebas a nivel federal y de la provincia.

Según los datos de la secretaria de la escuela, son 356 alumnos, 13 maestros, una directora general, dos coordinadoras pedagógicas, una



bibliotecaria, una profesora de informática, una psicopedagoga y más 15 funcionarios para limpiar, cocinar, de seguridad y secretaría.

Grado	Aulas	Maestros	Carrera	Alumnos	Edad
1º Año	2	2	Licenciatura Plena	80	6
2º Año	2	2	Licenciatura Plena	77	7
3º Año	2	2	Licenciatura Plena	80	8
4º Año	2	2	Licenciatura Plena	75	9
5º Año	1	1	Licenciatura Plena	44	10

Tabla 9 - Fuente: Datos de los documentos de la secretaría de la escuela

#### 4.4. Procedimientos para la recopilación de los datos de investigación

Los procedimientos que se adoptaron exigieron construir cinco etapas básicas relativas al proceso de caracterización tanto del campo, de los sujetos y sus prácticas, como de la recopilación de datos.

La primera constituía la recopilación de informaciones iniciales en la secretaría de educación de Juazeiro do Norte, en cuanto al número de escuelas de educación primaria y maestros de ese municipio (datos en las narrativas que sigue en los anexos - 03 y 04).

La segunda, exploración y participación en las actividades desarrolladas por esa secretaría en cursos de formación continuada, en planes pedagógicos, en talleres y en los acompañamientos de los coordinadores de la secretaría a las escuelas (anexos – 01, 02, 03 y 04).

La tercera una entrevista en profundidad con esos coordinadores pedagógicos y los profesores formadores responsables por los encuentros pedagógicos y por los talleres con el propósito de verificar cuestiones específicas de la investigación (anexos – 01, 02, 06, 07, 49 y 61).

La cuarta etapa, una investigación detallada en los documentos de las escuelas junto a los directores generales y los sus respectivos coordinadores, organizando una entrevista con ellos, recogiendo relatos escritos y en audio, fotografiando documentos de las escuelas como el Proyecto Político Pedagógico, Propuesta Escolar, Proyecto de Desarrollo de la Escuela con el

objetivo de verificar cuestiones respecto a las clases de arte, sus maestros, formaciones, número de alumnos de la escuela y el lugar del arte en los documentos y en la escuela (anexos – 05, 06, 07, 48, 49 y 61) .

La quinta etapa es la participación en la escuela con entrevistas y relatos de los maestros y los alumnos, observación de las clases de arte y recopilación de producciones de los alumnos en las clases de artes. Informaciones presentadas y analizadas en el capítulo que sigue y en los anexos.

Respecto a los instrumentos metodológicos que se utilizaron incluyendo una parte descriptiva y otra más reflexiva. En la descriptiva, todos los apuntes que se hicieron a través del diario de campo, con relación a los alumnos como las actividades y los discursos, tuvieron un papel clave en la construcción de la parte reflexiva de los apuntes con relación a lo que se refiere a lo que se está aprendiendo, a la metodología, a los procesos y a los resultados.

Esos instrumentos posibilitaron reflexiones, análisis y han contribuido a los cuestionamientos que resultaron de los datos sobre la realidad de las clases de arte, foco de la investigación. Los datos recopilados son fuentes que, a la vez que aclaran las hipótesis, generan cuestiones y necesitan investigación.

Los datos recogidos son fuentes cruciales de información para las confirmaciones y negaciones de las hipótesis. Como resultado de los datos sobre la realidad de las clases de arte, se vió cómo las metodologías aplicadas por los maestros carecen de estudios y aplicaciones prácticas de las realidades que enfrentan los estudiantes.

Durante la investigación fue posible analizar y comprender el modo en que el arte llegó a las clases de los maestros de la Región del Cariri Cearense y cómo sus métodos de aplicación fueron cambiando a lo largo de los últimos años, a la vez que vemos la importancia de cambiar el modo en que las artes visuales se presentan en el aula. Los datos muestran que la preocupación constante de los maestros en hacer su trabajo de la mejor manera posible es condición primordial en las prácticas diarias de las clases de artes. Pero fue posible comprender cuánto tenemos que cambiar respecto a las clases, metodologías y formaciones de los maestros.

En las primeras visitas para la recopilación de datos se observó que los registros escritos permitían una influencia mayor en los diálogos y, a primera

vista, parecía un medio más eficaz para la recopilación de los datos en aquel momento. Se comprobó que los sujetos estaban más tranquilos, pues aún no tenían confianza y con la grabación de audio se manifestaban más recelosos.

Los primeros sujetos de la investigación fueron las coordinadoras pedagógicas de la Secretaría Municipal de Educación de Juazeiro do Norte. Son las responsables de la dirección de la educación primaria del municipio. Como el foco de la investigación es la importancia de las imágenes en las clases de primaria, se debía saber hasta qué punto los maestros reciben orientación en los documentos establecidos por ese órgano, cuál es el lugar del arte en esas orientaciones y en los documentos para los maestros y cuáles son las orientaciones y el lugar del arte en los encuentros, reuniones, etc. El tipo de formación que reciben los maestros de educación primaria por ese órgano.

Para todos los encuentros con el equipo de la secretaría de educación en la recopilación de datos se elaboró una agenda siempre con antelación, en sus locales de trabajo. Al principio no se tuvo éxito, pero en la tercera cita fue posible hablar con la coordinadora general que facilitó el acceso a todas las demás coordinadoras.

Es importante destacar algunos elementos que se adoptaron y que permitieron vislumbrar para más allá de la simple observación y en las charlas directas con los sujetos. Tales elementos se unen con los demás datos ampliando la comprensión de las prácticas de los sujetos y sus producciones. Esos elementos se fueron desvelando en charlas informales, en momentos de intervalos de actividades y en los momentos de espera de las citas.

A partir de ese punto de la investigación ya se había conquistado la confianza de todos y las visitas a las escuelas empezaron con un ritmo aún más fuerte y casi diario. Las grabaciones de audio se volvieron más rápidas, seguras y fiables en esa etapa, pues las directoras y los coordinadores de las escuelas hablaban, narrando sus historias y el día a día de la escuela. Registrar por escrito esas conversaciones se hizo casi imposible.

Con el permiso de las coordinadoras pedagógicas de la secretaría de educación y de las directoras generales de las escuelas, se organizaron entrevistas y se permitió asistir a los encuentros pedagógicos y a la preparación de los textos de los Proyectos Político Pedagógico de las escuelas

de la investigación. Dichos encuentros tuvieron una duración de 2 meses, y ocurrieron en el primer bimestre de 2012. En esos encuentros pude observar las discusiones sobre el lugar del arte en la estructura del documento. Una de las exigencias que las escuelas tuvieron que cumplir para el inicio de las actividades del año 2012 fue la organización de sus proyectos políticos pedagógicos.

Con el inicio de las actividades escolares, los maestros tuvieron que participar en sus capacitaciones de cada mes. Así, se pudo participar de dos momentos, uno en marzo y otro en abril, observando y recopilando relatos de las profesoras formadoras sobre los materiales didácticos como los libros y carteles que se entregan a los maestros para las clases de arte. Surgió la oportunidad de confrontar informaciones con los relatos de los maestros que asistían a los cursos con los relatos de los profesores formadores.

La etapa siguiente de la investigación consistió en la realización de las entrevistas y las narrativas de los maestros en las escuelas. Los encuentros se dieron en las escuelas con citas previamente señaladas y en sus aulas, pues de ese modo los maestros quedarían en su propio ambiente y más tranquilos para hablar de sus vidas, su formación, sus prácticas, sus estudios, angustias, conflictos y perspectivas, el futuro de su profesión, de sus alumnos y del arte en sus clases.

En esa perspectiva, las entrevistas se llevaron a cabo atendiendo también a la disponibilidad y la disposición de los maestros y de las coordinadoras pedagógicas que siempre explicitaron el deseo de estar en la escuela en el momento de nuestras actividades de investigación. Vale la pena resaltar que, la presencia de las directoras y de las coordinadoras no impedía a los maestros hablar de todo lo que les parecía necesario. Hay que resaltar también que los directores y los coordinadores no estaban presentes en las entrevistas, sino que siempre salían para sus tareas en la escuela.

Sin embargo, es necesaria una reflexión sobre lo que se observaba a partir del entendimiento, análisis y comprensión que tenemos sobre la investigación, las expresiones, los comportamientos, aun sin habla, como en el caso de esas narrativas, mantiene un discurso implícito que vale la pena reflexionar. Es en ese silencio, más que en las actitudes donde los hechos se

caracterizan y confrontan con las palabras. Así, a partir de las expresiones dichas y no pronunciadas, el investigador se implica, son los fenómenos que conoce, que ha oído o que ha observado y que es necesario interpretar, establecer conexión con lo que busca y así, ser consciente de las consecuencias del conocimiento que contribuyó a establecer.

Como se observa en el trabajo que sigue, la investigación tiene en el investigador una función central. Consciente de la inclusión de su subjetividad en el proceso de la investigación, el investigador realiza un esfuerzo de perseguir estrategias que lo conduzcan a los objetivos de la investigación. Así, los métodos y las técnicas de preparación de los objetivos, las metodologías y los procedimientos para la recopilación de los datos de la investigación y análisis de los mismos auxilian al investigador en alcanzar una visión más crítica de su trabajo y, así, utilizar indicadores más allá de los pretendidos.

Por lo tanto, vale la pena decir que la cuestión de los métodos, metodologías y procedimientos para la recopilación de los datos de la investigación es también un tanto particular en la investigación de carácter cualitativa, implicando inclusive el rigor de la investigación.

Esta visión, la metodología apoyada en los procedimientos de recopilación de los datos para la investigación se basa en procedimientos recurrentes en las investigaciones cualitativas que son utilizadas en el trabajo de investigación, o sea, las narrativas, las historias de vida, las bibliografías, entrevistas, encuestas, observación y análisis documental, entre otros, con la finalidad de establecer rigor metodológico.

Es ese rigor metodológico recurrente en las posturas y de las decisiones tomadas acerca de lo que se pretende en la investigación, es lo que caracteriza las acciones en ese trabajo investigador.

*La adopción de actitudes profesionales para investigar es esencial para la educación artística futura. Esta actitud reconoce la necesidad de construir y reconocer la investigación próxima e informar los resultados de investigación a otros. (Arañó Gisbert y Gutiérrez, 2003, p.21)*

Lo que sí nos parece claro, y merece la pena entender, es cómo en este conjunto de aportaciones sobre los procedimientos para la recopilación de datos de una investigación se amplían, diversifican y se resignifican. Creer que

solamente los abordajes técnicos conducen y son los caminos para las respuestas deseadas en la investigación es caer en un equívoco.

Con todo, lo que se advierte aquí es la importancia de proponer un contexto donde el debate se desarrolle abriendo un espacio a las posiciones críticas de las investigaciones cualitativas. Es también digna de reflexión la práctica de que en nuestros días no estamos dando énfasis tan solamente a la psicología o a la sociología, sino a la antropología, a la historia, a la lingüística, a la filosofía.

En resumen, si los temas se diversifican con tal fuerza en la contemporaneidad, ganan fuerza los estudios llamados cualitativos, que suman un conjunto heterogéneo de perspectivas, de métodos, de técnicas y de análisis, comprendiendo desde estudio de los tipos etnográficos, investigaciones participativas, estudio de caso, análisis del discurso y de narrativas, estudio de las memorias, historia de vida e historia oral.

#### **4.5. Procedimientos para el análisis e interpretación de los datos**

Para comprender mejor las cuestiones que se ponen de relieve en este trabajo de investigación convendría que reflexionáramos un poco también sobre algunas cuestiones de diferentes vertientes sobre la investigación, tales como, lo que caracteriza un trabajo de investigación, que sea ciencia y otros tipos de conocimiento, los procedimientos que se deben seguir para mantener el rigor en la recopilación y análisis de los datos, cuál debe ser el propósito de la investigación, para qué y para quién se producen los conocimientos evidenciados en la investigación.

Por lo tanto es necesario tener en cuenta las diferentes formas de investigación de nuestros días, desde estas perspectivas que miran al sujeto y a la narrativa que da cuenta de la experiencia, de qué se trata, de las formas diferenciadas de investigación y sus metodologías contemporáneas:

*Abrir nuevas vías de pensamiento sobre cómo conocemos y exploramos las formas, a través de las cuales lo que sabemos se hace público. Tales formas, como la literatura, cine, poesía y vídeo se han utilizado durante años en nuestra cultura para ayudar a que las personas vean y comprendan cuestiones y acontecimientos importantes. En raras ocasiones se han utilizado en la*

*realización de investigación educativa. Estudiamos la enseñanza con herramientas estadísticas muy poderosas, pero rara vez la estudiamos también como un arte práctico. Mi propósito es plantear otros modos de ver cómo puede realizarse la indagación en cuestiones educativas. (Eisner, 1998, p. 283).*

Con base en esta concepción, señalada por Eisner, podemos afirmar la necesidad de comprender los diferentes instrumentos que se pueden utilizar en la investigación en la actualidad, esos instrumentos son esenciales para la comprensión e interpretación de los fenómenos estudiados.

En la actualidad, se cierne sobre nosotros, a la inmediatez a la que se producen los cambios en todas las áreas del conocimiento y con la investigación no es distinto, tenemos que estar atentos a los cambios.

Respecto a eso Arañó Gisbert y Gutiérrez afirman:

*Estamos en tiempo de cambios, de globalización y también de gran aportación tecnológica y de comunicaciones en ellos los aspectos culturales no quedan al margen; más bien son los más proclives a ser influenciados por este continuo ir y venir en la información. Si estamos de acuerdo con lo anterior deberemos aceptar que los aspectos artísticos también serán modificados. Es más, muchos de sus problemas no sólo corren el riesgo de no ser solucionados sino agravados por la aceleración que imprime el nuevo ritmo de los cambios. (Arañó Gisbert y Gutiérrez, 2003, p.22).*

Es necesario tener en cuenta los cambios que ocurren en la investigación de carácter cualitativo tan evidenciada en nuestros días y del mismo modo debemos revisar las formas y las estructuras en el que estamos organizando y construyendo las metodologías para la recopilación y el análisis de los datos de la investigación en el ámbito de la educación y en especial en las clases de arte.

*Nuestra vida actual se está caracterizando cada vez más por los cambios y por la inmediatez en que se producen. Los contenidos de las áreas artísticas son especialmente sensibles a estos cambios y velocidades. En ocasiones prima 'estar a la moda' sobre el dominio de contenidos más tradicionales. Por consiguiente es importante tener presente las consecuencias de los cambios radicales en los ámbitos educativos (Arañó Gisbert y Gutiérrez, 2003, p. 23).*

Por todo ello, intentamos en este trabajo de investigación adoptar procedimientos para el análisis e interpretación de los datos con un rigor metodológico que sea de modo activo con todo el rigor y seriedad para alcanzar los fines a que se destina la investigación.

Por encima de todo, establecer parámetros definidos a partir de la comprensión de nuestro compromiso con la investigación es fundamental, y dentro del campo de la investigación pretendida el compromiso del investigador, el respeto al desarrollo de la formación personal de los sujetos involucrados y la reflexión, el autoanálisis, sobre los procedimientos del trabajo y de la verificación de los métodos. Estas ideas fueron elementos constructores y factibles de las elaboraciones metodológicas a partir de los datos de la investigación.

Así, queda explícito que el compromiso del investigador parte del posicionamiento de no neutralidad, y al explicitar voluntariamente e intencionalmente realiza también la experiencia de ser sujeto. La reflexión es que para que en la interacción sea posible emerger la subjetividad del sujeto investigado, el investigador busca identificaciones que puedan existir entre sus experiencias y las del sujeto observado, eso permite que ellos tengan ganas de narrar y de relatar sus historias y todas las informaciones deseadas por el investigador, y que esas narrativas se den de forma tranquila y no como actos mecánicos u ordenados de forma linear, pero como expresiones de sentimientos, reacciones a los conflictos y de acuerdo con sus experiencias y sus condiciones particulares de existencia.

Sin embargo, hay que comprender que una relación dinámica entre investigador e investigado es imprescindible en todas las etapas de investigación hasta el resultado final. Así, asumir un comportamiento participante, una conducta de interacción y adentrar en el cotidiano de los sujetos involucrados con la investigación es fundamental. De acuerdo con Chizzotti (1991, p.84) tanto el investigador, como el investigado, son reconocidos como sujetos que construyen conocimientos: para el autor, “o resultado final da pesquisa não será fruto de um trabalho meramente individual, mas uma tarefa coletiva, gestada em muitas microdecisões, que a transformam em uma obra coletiva.”<sup>102</sup>

De ahí, podemos afirmar que el distanciamiento entre investigador e investigado se da por la nitidez y explicitación de las características y situaciones de la investigación, una manifestación también evidenciada por las diferencias

---

<sup>102</sup>*El resultado final de la investigación no será el resultado de un proceso puramente individual, sino una tarea colectiva, concebido en muchos micro-decisiones que la convierten en una obra colectiva.*



en sus posiciones, en sus campos de trabajos y por la identificación de los intereses pragmáticos de cada sujeto involucrado.

El recorrido elegido siguió una dirección metodológica que ha privilegiado los aspectos de carácter cualitativo, porque el foco de interés de este estudio fueron/son las prácticas pedagógicas en las clases de arte, el lugar del arte en las escuelas y la importancia de las imágenes en las clases de arte, lo que ha implicado oír a los profesores, los gestores de las escuelas, las personas responsables para la formación continuada de los maestros. Implicó, también oír a los alumnos protagonistas principales en la investigación, observar la rutina de las clases de arte en la constante búsqueda de enfocar aspectos de la formación de los profesores, del recorrido de sus experiencias profesionales y académicas, relacionando saber y hacer artístico con saber y hacer pedagógico.

Puedo, por lo tanto, afirmar que fueron esas características, que de manera contundente, me condujeron a la investigación cualitativa. Teniendo en cuenta que la investigación cualitativa, como afirman Lüdke y André (1986, p. 11), tiene el contexto natural como fuente directa de los datos y el investigador como un importante instrumento.

Sin embargo, fue desde esa comprensión que tomé la decisión de un contacto directo con los espacios, lugares, personas y situaciones que se pretendía investigar, pues así se podría consolidar el objeto de investigación por intermediación directa de las observaciones, vivencias, charlas, recopilación de las narrativas, con las historias de vida, con las cuestiones y con los sujetos para un análisis consciente, un estudio investigativo con respecto a los involucrados con la investigación y con la interpretación de la realidad revelada.

Respecto a tales cuestiones vale la pena reflexionar sobre la investigación cualitativa que se caracteriza por método y modelo de carácter histórico-antropológico captando los aspectos específicos de los datos recopilados y de los acontecimientos en el contexto en que se realizan, como también por la forma como se aprende y son legitimados los conocimientos, teniendo como cimiento la creencia de una relación dinámica entre el mundo objetivo y la subjetividad del sujeto. En esa dinámica Chizzotti afirma que:

*A pesquisa não pode ser produto de um observador posto de fora das significações que os indivíduos atribuem aos seus atos: deve, pelo contrario,*

*ser o desvelamento do sujeito social que os indivíduos manifestos constroem em suas interações cotidianas* (Chizzotti 1991, p.84).<sup>103</sup>

Igualmente, es preciso señalar que los conceptos presentados, los relatos y las experiencias vividas son importantes referencias en los análisis, cuestionamientos, interpretaciones y revelaciones en el recorrido de la realización de la investigación. Todo eso ha conducido a la aproximación con el contexto investigado y ha posibilitado una gran interacción con los sujetos participantes del proceso.

Sin embargo, eso ha conducido a una fuerte interrelación entre investigador y la investigación donde el investigador asume una función de participante y de observador, o sea, el investigador cumple una doble función de carácter objetiva y a la vez subjetiva en el proceso de investigación. En esa perspectiva, se asume un posicionamiento, eso queda evidenciado en sus tomas de decisiones cuando se propone construir la investigación de forma participante y observadora, en la búsqueda de comprender y explicitar el comportamiento de los sujetos relacionados con la investigación. Eso se hace evidente al dar lugar a las narrativas de carácter metodológico y con rigor científico.

Ante lo expuesto, es posible asegurar que fueron esas tomas de posiciones y decisiones que colaboraron para que en este estudio, durante la elaboración y la realización de los textos, de las teorías en esa investigación, he buscado tener una posición en el trabajo de construcción de conocimiento que no se limite a la recopilación de los datos, tampoco la actividad sumamente teórica. De esta manera el compromiso, las características que fueron adoptadas y el comportamiento confluían para la construcción de reflexiones, análisis y aportes teóricos a la vez que emergía una nueva respuesta a cada nueva indagación.

Es necesario pues afirmar que los análisis, las observaciones y las interpretaciones de los datos recopilados favorecieron, también, una constante elaboración teórica. Vale la pena resaltar que el conocimiento siempre se hace y

---

<sup>103</sup>*La investigación no puede ser producto de un observador puesto fuera de las significaciones que los individuos atribuyen a sus actos: debe, por el contrario, ser el desvelamiento de los sujetos sociales que los individuos manifestos construyen en sus interacciones cotidianas* (1991, p.84).

se rehace en una constante construcción en movimiento y cambio, en una inmediatez impresionante.

Eso pone en evidencia que los datos cualitativos son necesarios en la investigación y también explicita cuando queremos justificar como científicos los estudios que estamos efectivamente empeñados en llevar a cabo. Toda la investigación que pretende tener un rigor metodológico y de carácter cualitativo debe tener en cuenta que el conocimiento no es estático, tampoco finito, pero en constante construcción.

Teniendo en cuenta los contextos evidenciados en este trabajo varias preguntas quedan siempre en las entre líneas de las reflexiones, como por ejemplo: ¿Cuál es, o debe ser el propósito de la investigación? ¿Para qué o para quién se debe producir los conocimientos? Son las indagaciones que están presentes también en los momentos de recopilación, análisis e interpretaciones de los datos de la investigación. Así, por tratarse de un estudio acerca del discurso subyacente en la práctica pedagógica de los profesores, que trabajan en sus clases con el arte, en esa investigación hay una búsqueda en evidenciar algunas cuestiones respecto a las reflexiones sobre la relación entre la teoría y la práctica, como en relación al conocimiento del arte y al conocimiento pedagógico.

Por lo tanto para que se tenga éxito con los objetivos, hipótesis, metodologías aplicadas en el proceso de investigación, es importante y a la vez necesario tener en cuenta los abordajes teóricos que enfatizan sobre los procedimientos con las informaciones y más allá con las metodologías aplicadas para la comprensión de los datos recopilados, subrayando que en las investigaciones en el área de educación hay que tener atención para no caer en una fragilidad metodológica, o con los análisis poco fundamentados y sin respaldo teórico.

Partiendo de esa reflexión hemos tomado decisiones de carácter teórico metodológico para los análisis e interpretaciones de los datos de la investigación teniendo como aportes los estudios en André (2000), Lüdke (1988), Lüdke y André (1986), Marques (2006), Chiazottti (1991), Gergen (2001), Eisner (1998), Bolívar (1998). Teóricos que investigan, escriben y posibilitan reflexiones sobre la investigación de carácter cualitativo. Que en sus libros, artículos y en todos

sus escritos plantean la necesidad de mantener rigor metodológico en la investigación para que el investigador no quede sólo en lo que dicen los sujetos pero también permitan acceder a lo que los sujetos hacen.

Es necesario estar atento para saber interpretar y tratar de desvelar lo que no se habla, lo que se suele dar por hecho y que se naturaliza. Por lo tanto es necesario tener en cuenta los diversos abordajes teóricos que tratan de los análisis e interpretaciones de los datos de la investigación.

#### **4.6. Etapas de desarrollo de la investigación**

La gran cuestión que sirve de eje al texto, que se configura entre líneas en este trabajo, y de abordaje fundamental a las propuestas aquí defendidas, es dejar explícita una intención y es que el lector comprenda en las opiniones de los maestros y de los alumnos cuál es el tipo de práctica que se está priorizado en las clases de arte en las escuelas públicas de la Región del Cariri y entender cuál es la importancia de las imágenes en dichas clases.

Por tanto, para tener éxito en tales cuestiones se organizó una recopilación de datos a través de las narrativas de todos los involucrados, como los profesores formadores de los maestros, los gestores responsables para las escuelas municipales en la Secretaría de Educación de Juazeiro do Norte, los gestores de las escuelas, los directores y los coordinadores pedagógicos, los maestros y los alumnos.

De esta manera, se optó en realizar la recopilación de los datos con la narrativa por ser ella también una metodología de investigación cualitativa, pero por ser una forma de contribuir con la construcción y reconstrucción de la realidad, evidenciada por la mayor parte de los investigadores contemporáneos como el método más eficaz para la comprensión de los fenómenos investigados.

*La narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Además, un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento (Bolívar, 2002, p.04).*

Por tanto, la opción de trabajar con narrativas surge también por reflexionar siempre sobre mi experiencia como profesora de la Facultad de Pedagogía, donde junto con la preocupación por la formación de los maestros para la educación primaria en Brasil, he percibido la necesidad de una profunda revisión de las enseñanzas prácticas para el arte, pues los maestros en sus clases son responsables también para la asignatura de arte desde el primer año hasta quinto. El deseo de analizar y comprender las prácticas de los maestros y saber sobre la importancia de las imágenes en las clases de arte de ellos también se debe a los años de experiencia que he vivido como maestra de las escuelas primarias en la Región del Cariri Cearense.

Así que, fue necesario un estudio bibliográfico para intentar comprender esos ámbitos que deseaba estudiar. El inicio de los estudios para la recopilación de los datos incluyó la investigación bibliográfica lo que posibilitó un análisis más profundizado de las cuestiones relativas a la enseñanza y a la formación de los maestros. De acuerdo con Marques (2006, p.24), el apoyo bibliográfico debe servir como inspiración, debe incitar a las posibilidades de avance en la escritura y en la interpretación de los fenómenos investigados, contribuyendo tanto para ampliar la lectura sobre los temas abordados, como para valorar la interpretación del propio autor de la investigación.

En ese sentido, con el propósito de búsqueda para comprender y descubrir la realidad investigada con más profusión y profundidad que se optó por la narrativa como método cualitativo de consideración más provechoso en la investigación educativa.

Sin embargo, igualmente, es preciso señalar lo extraordinariamente asociados que están las dimensiones personales, subjetivas, con las dimensiones biográficas de la vida social, y estas tienden a expresarse y cobrar sentido a través de los relatos, en la misma medida en que el tiempo humano se articula de modo narrativo.

Así, la investigación narrativa se presenta como una modalidad particular que pretende construir conocimiento y por lo tanto reconstruir, repensar y reevaluar los comportamientos explícitos y los no explícitos, hacer público, reflexionar las experiencias escolares, dándoles sentido, volver sobre lo hecho y promoviendo así la transformación, reformulación y ampliación de sus prácticas

docentes que muchas veces se encuentran silenciadas. La investigación narrativa reivindica su propia credibilidad y así se fija en la investigación educativa de forma más accesible, natural y democrática.

Como dice Gergen sobre las características de las narraciones:

- *Una historia con un argumento que está penetrado de valores, ya que las narraciones son estructuras evaluativas que conllevan una posición moral.*
- *Un relato entendible en el que los acontecimientos son seleccionados para construir una trama razonable y significativa.*
- *Los acontecimientos están organizados de manera ordenada.*
- *Los personajes poseen identidades continuas a lo largo del tiempo.*
- *Relaciones causales que construyen los fundamentos del esquema contado.*
- *Una estructura que posee un comienzo y un final, que crea una direccionalidad y contiene una cierta percepción de propósito. (Gergen, 1999).*

Tal como he sostenido, la estrategia se debe al intento de conducir una metodología accesible pero con rigor científico y eficaz a la vez que ofrezca una posibilidad de conocer, analizar e interpretar la realidad investigada con ese tipo de metodología que para algunos teóricos, la narrativa es una fuente de investigación que puede ir más allá que las palabras.

En esta línea podemos afirmar que la decisión de trabajar con las narrativas, con ese tipo de fuente, que son fuentes del presente, de la contemporaneidad, no es tarea fácil pues exige una reflexión sobre las fuentes de “nuestro tiempo” que, como afirma Robert Frank, (1999, p. 103) “estão marcadas pelo próprio presente, inherentes a ele, qualquer que seja a época: os depoimentos de testemunhas vivas, as fontes orais.”<sup>104</sup>

Con estas perspectivas, he empezado la recopilación de los datos, decisión fundamental en las construcciones del trabajo que vendría un poco más adelante con las narrativas. Dicha recopilación fue realizada en el año de 2011. De ese modo las lecturas de los documentos organizados por los coordinadores pedagógicos en la secretaría de educación del municipio, de los Proyectos Políticos Pedagógicos de las escuelas y de los documentos oficiales fueron las primeras premisas de la investigación en los sectores donde las informaciones de carácter oficial para la construcción de los textos de debate que

---

<sup>104</sup>Están marcadas por el propio presente, inherentes a ello, cualquiera que sea la época: los relatos de testigos vivos, las fuentes orales.

efectivamente orientarían las narrativas a la vez que conducían a las reflexiones iniciales sobre el arte en las escuelas de educación primaria, su espacio de actuación y la importancia del arte en la escuelas y su presencia en los documentos.

Así, empecé con las narrativas en 2011 y el trabajo ha continuado en 2012. Todos los encuentros fueron organizados por medio de citas previas, en los propios ambientes escolares donde los profesionales y los alumnos viven y conviven en su rutina diaria.

De ese modo, la recopilación de los datos, hecho basado en lecturas previas en estudiosos del área de investigación de calidad, que tiene como premisa ser el procedimiento fundamental para garantizar calidad en la información con énfasis en la narrativa, tuvo su aplicación por medio de verificación en los documentos de las escuelas, en la secretaría de educación, con encuentros para recolectar datos con los profesores formadores responsables para los encuentros de estudio mensuales con los maestros involucrados en la investigación.

En esa línea Biasoli (1999, p. 24) afirma que, “a realização de um trabalho dessa natureza implica a reorganização de emoções, pensamentos e o estabelecimento de propostas que assegurem a chegada ao final do estudo.”<sup>105</sup>

De un conjunto de 1.800 maestros de 1º al 5º año de la educación primaria, distribuidos en cerca de 62 escuelas de enseñanza fundamental, dedicadas a la educación primaria, todas de ámbito municipal. Por tanto, fue a partir de esos datos que se organizó una muestra con 11 maestros, también se elaboró un estudio con los datos sobre su formación para, a partir de criterios establecidos, poder seleccionar los que venían a participar de la investigación. Los criterios establecidos atendieron a cuestiones respecto a la formación específica para la enseñanza en los primeros años de la educación fundamental, así, a partir de esos estudios los maestros que tenían formación en la Licenciatura Plena para la

---

<sup>105</sup>La realización de un trabajo de esa naturaleza implicó la reorganización de emociones, pensamientos y el establecimiento de propuestas que asegurase la llegada al final de los estudios.

enseñanza fundamental y la formación en Pedagogía fueron los que he considerado aptos para atender a las cuestiones de la investigación.

En realidad, participaron de la investigación los maestros con formación para la educación primaria y que tenían en su formación la asignatura arte/educación en su plan de estudio. Por encima de todo, en Brasil, para poder enseñar en primaria hay que tener formación específica en Pedagogía o en Licenciatura Plena para la Enseñanza Fundamental.

Sin embargo, la selección de una muestra de esa proporción tuvo el propósito de minimizar, en lo posible, las desventajas surgidas de la deficiencia de un conocimiento previo de las características del conjunto de maestros del municipio.

Entre los alumnos, el número total que forma la muestra es de 58. La media de alumnos de los grupos de las tres escuelas involucradas en la investigación es de 325 alumnos.

Las instituciones escolares responsables para la enseñanza primaria forman un total de 62 escuelas, de ese conjunto tres escuelas participan de la investigación por estar en rincones específicos de la ciudad, una en el barrio central, otra en un barrio periférico y otra en la zona rural. Otro criterio para elegir las escuelas de la investigación es porque son escuelas de referencia, pues una funciona en horario integral, otra en horario normal y otra en horario más corto que lo normal. Esas escuelas también fueron elegidas por el número de alumnos que atienden, por ejemplo, hay una que tiene 1.500 niños, otra es muy pequeña y tiene solamente 140 y otra considerada normal con 356 niños, todos regularmente matriculados del 1º al 5º año de la enseñanza fundamental.

A partir de esta organización fue posible tener acceso a todas las narraciones de forma tranquila, eficaz, con madurez en los análisis y comprensiones de las entrevistas y con la participación de todos los interlocutores de la investigación. En efecto, con la totalidad así ordenada, también se pudo establecer las interrelaciones de lo dicho en las



narraciones con lo que fue silenciado, de lo que estaba explícito con el que estaba implícito en las narraciones recogidas.

Es digna de reflexión la participación de los alumnos como interlocutores de esa investigación, eso fue de fundamental importancia para el análisis de la práctica pedagógica de los maestros, de los textos visuales expuestos en las clases de artes, de los trabajos visuales producidos por los alumnos en las clases de arte, el lugar del arte en la educación primaria y el conocimiento que los maestros tenían sobre el arte y cómo ese conocimiento afectaba su enseñanza. Asistir a las clases de los maestros, también fue de fundamental importancia para la comprensión de lo expuesto.

En definitiva los años 2011 y 2012 fueron los períodos claves para las recopilaciones de los datos con las narrativas, las investigaciones en los documentos y las observaciones en las clases de arte. Para asistir a las clases de arte los maestros eran avisados y me permitían asistir aquellos días que me fueran más favorables. Todas las narrativas, las conversaciones, las clases de arte a que asistí, las prácticas y los trabajos finales de los alumnos fueron fotografiados y las clases grabadas en audio con el permiso de todos los involucrados.

## **CAPÍTULO V**

### **LOS DATOS: ANÁLISIS E INTERPRETACIONES**

*Eu não gosto de desenhar esses desenhos que a gente faz de todo jeito, eu gosto quando ela, a tia, conta uma história porque aí a gente tem uma ideia e faz.*  
João Victor, 2º ano.

*Os desenhos que a gente faz na sala, nas aulas de artes, quase todos são desenhos da cabeça da gente e a tia diz para fazer o que a gente quiser fazer. Eu não gosto, penso que podia ser diferente.*  
Wélida, 4º ano

### **5.1. Estudio de Caso: una mirada reflexiva**

Para reflexionar acerca de la hipótesis, tenía delante de los problemas apuntados la seguridad de la metodología cualitativa elegida. El estudio de caso fue el camino investigador que hemos recorrido a lo largo del proceso por considerarlo el mejor contribuyente con las propuestas. De hecho, el estudio de caso es una metodología cualitativa y sabemos que los investigadores cualitativos están interesados por el proceso y no simplemente por los resultados, o productos. Como ya se ha mencionado, este estudio pretendía enfrentar las actividades de investigación como oportunidades de integración de nuevos conocimientos de una manera positiva y consciente.

Con el estudio de caso se hizo más fácil llegar al contenido pretendido para el desvelamiento de los problemas de la investigación comprendiendo que es más importante saber el tipo de proceso que se desarrolla en la investigación, y el estudio de caso ha contribuido fuertemente, pues posibilita con mayor claridad a que conozcamos las dificultades, errores y obstáculos.

Podemos afirmar que la metodología del estudio de caso es ecléctica y busca retratar la realidad de manera fiel, más completa y profunda. Pues es una técnica de investigación cualitativa y las prácticas de los investigadores cualitativos tienden a analizar sus datos inductivamente. En este estudio se ha tratado, a través del análisis de los datos, deducir los factores diferenciadores para la adquisición del conocimiento. Además, con el estudio de caso hemos procurado desvelar la multiplicidad de dimensiones presentes en la situación

del trabajo investigador focalizando el todo, pero enfatizando los detalles, las circunstancias específicas que favorecen una mayor aprensión de ese todo.

Los autores que defienden el estudio de caso como: Yin (2005), Stake (1995), André (1984; 2005) afirman que los relatos en esa metodología se elaboran en un lenguaje y manera más accesible que otros tipos de relatos de investigación. Es evidente que la propia concepción del estudio de caso implica que los datos pueden presentarse en una variedad de formas o en una combinación de ellas.

Dado el carácter de esa reflexión, la autora Marli André afirma que el estudio de caso se diferencia de los demás porque

*Os estudos de caso devem ser elaborados de modo a permitir interpretações alternativas e generalizações naturalistas. Considerando que o processo de compreensão da realidade social envolve não só o conhecimento lógico formal, mas outros tipos de conhecimento lógico formal, mas outros tipos de conhecimento – como as instituições, sensações, impressões – o estudo de caso é estruturado de tal maneira a permitir a manifestação dessas várias formas de conhecimento e de favorecer o desenvolvimento de interpretações alternativas. Assim os relatos do estudo de caso devem conter uma grande massa de dados brutos suficientemente ricos para admitir subsequente interpretação. Devem também descrever os métodos de trabalho empregados assim como o processo de triangulação utilizado pelo pesquisador para que seja possível julgar a validade e os vieses da informação. Devem ainda apresentar os pontos de vista dos diferentes participantes frente à problemática estudada assim como suas reações ao relatório do estudo para que seja possível aos leitores compreender a situação em sua complexidade própria e fazer julgamentos sobre as implicações do estudo (André, M. 1984, p.54).<sup>106</sup>*

En ese contexto el estudio de caso se presenta como una de las metodologías de investigación que enfatiza la importancia de la contextualización de las informaciones retratadas, pues la realidad es compleja y los fenómenos son históricamente determinados, por eso la observación de

---

<sup>106</sup> Los estudios de casos deben ser elaborados de manera que permitan interpretaciones alternativas y generalizaciones naturalistas. Considerando que el proceso de comprensión de la realidad social implica no sólo el conocimiento lógico formal, pero otros tipos de conocimiento - como las instituciones, las sensaciones, las impresiones - el estudio de caso está estructurado de tal manera que admiten la manifestación de estas diversas formas de conocimiento y de favorecer el desarrollo de interpretaciones alternativas. Así, los relatos del estudio de caso deben contener una gran masa de datos brutos suficientemente ricos para admitir la interpretación posterior. También deben describir los métodos de trabajo empleados, así como el proceso de triangulación utilizado por el investigador para que sea posible juzgar la validez y los sesgos de la información. Deben aún presentar los puntos de vista de los diferentes participantes frente a la problemática estudiada, así como sus reacciones al relato del estudio para que sea posible a los lectores comprender la situación en su propia complejidad y formular juicios acerca de las implicaciones del estudio (André, M. 1984, p.54).

las conductas, de las cuestiones organizadas en las hipótesis y en las elaboraciones de las problemáticas de la investigación y las interacciones de éxito, sin olvidar la importancia de la reflexión sobre las actividades previstas adoptadas para cumplir las tareas que se incluyen en esa metodología. Así que la intención no es estudiar una hipótesis previamente establecida, pero la construcción de nuevos conocimientos o una nueva visión, que puede contribuir al análisis de teorías y prácticas envuelto en la cuestión fundamental de esa investigación sobre la enseñanza del arte, sobre los estudiantes y sus clases.

Por lo tanto, la elección del estudio de caso fue por la posibilidad de realizar, a través de esta metodología, una observación detallada de lo que se quería conseguir: el recorrido de maestros y alumnos, en el período de 2010 a 2012 en tres escuelas públicas de educación básica de la Juazeiro do Norte, observando las metodologías desarrolladas en las clases de arte, las producciones de las imágenes visuales de los alumnos y las imágenes que han trabajado en clase. Por otra parte, esa metodología también permitió una aproximación con los maestros y la coordinación para llevar a cabo una investigación sobre la preparación de profesionales de la enseñanza y los procedimientos de apoyo y control de la práctica con las observaciones en el aula y las entrevistas narrativas con los sujetos involucrados.

## **5.2. La educación, la escuela, los alumnos y las aulas**

La sociedad y la educación brasileña enfrentan grandes desafíos para asegurar, por medio de los espacios escolares, las contribuciones adecuadas a la formación de los ciudadanos críticos y responsables que contribuyan para el desarrollo económico y para la preservación de una equidad y cohesión social ante un mundo afectado por acelerados cambios. Tales tareas son complejas y de difícil alcance cuando pensamos en un país con las dimensiones geográficas como Brasil, con las condiciones limitadas de acceso a los bienes educativos y de calidad, con índices de analfabetismo funcional relevantes y aun presentes, con descompensación en la formación docente, con gestiones ineficaces de los sistemas públicos de enseñanza, con falta de oportunidades de trabajo para los jóvenes y, además, con políticas públicas frágiles.

*A educação formal mantém, ainda, ritualística linear, com base na percepção muito equivocada de transmissão de conhecimento, algo consagrado, infelizmente, em nossa Lei de Diretrizes e Bases (LDB), quando sancionou os “200 dias letivos” – em vez de aumentar a aprendizagem, aumentou dias de aula (Demo, P. 2002, p. 11-12).<sup>107</sup>*

De otra parte, es indudable que fueron realizados grandes avances en el ámbito educativo. Esos avances pueden tener como ejemplo: la universalización del acceso a la educación básica, la garantía de nueve años de enseñanza fundamental y más tres años de la enseñanza secundaria. Además de ellos, se puede citar, la educación de jóvenes y adultos, educación infantil y educación técnica profesional; los esfuerzos de las reformas educacionales que tuvieron como objetivo mejorar la calidad de la educación y las competencias de los alumnos frente a las exigencias sociales puestas frente a la sociedad de la información y de la comunicación; así como la movilización de las redes educacionales para la construcción de los Planos de Ações Articuladas (PAR)<sup>108</sup>, involucrando en su elaboración toda la comunidad escolar. No se puede olvidar los esfuerzos institucionales como los sistemas de monitorear *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica* (IDEB)<sup>109</sup> que tiene

---

<sup>107</sup>La educación formal mantiene, aún, ritualista linear, basada en la percepción errónea de transmisión de conocimiento, algo consagrado, por desgracia, en nuestra Ley de Directrices y Bases (LDB), cuando se sancionó “200 días de clases” - en lugar de aumentar el aprendizaje, aumentó días de clase (Demo, P. 2002, p. 11-12).

<sup>108</sup>El PAR (Plan de Acciones articulados) es una herramienta de planificación de la política educativa dirigida por el Ministerio de Educación (MEC). Una vez que el condado o el estado se adhiere al programa Compromiso Todos pela Educação – programa de 28 directrices para el mejoramiento de la educación nacional - El secretario responsable del área en forma automática se compromete a elaborar un diagnóstico y una serie de metas para el sistema escolar local. Estos objetivos deben alcanzarse dentro de cuatro grados y son estipulados juntos con los directores, coordinadores, profesores y miembros de la comunidad. Es a partir de estos datos que el PDE (Plan de Desarrollo de la Educación) pueden proporcionar apoyo técnico y financiero a las administraciones regionales. Disponible en: <http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/par-416141.shtml> Acceso el 28 de noviembre de 2012.

<sup>109</sup>El Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB) fue creado en 2007 para medir la calidad de cada escuela y de cada sistema escolar. El indicador se calcula con base en el desempeño del estudiante en las evaluaciones del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones (INEP) y en tasas de aprobación. Así, para que el Ideb de una escuela o de una red crezca se necesita que el alumno aprenda, no repetir el período y sea frecuente en el aula. Disponible en: [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336&id=180&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336&id=180&option=com_content&view=article) Acceso el 28 de noviembre de 2012.

en cuenta la “Prova Brasil”, el “Sistema de Avaliação da Educação Básica” (SAEB)<sup>110</sup> y el resultado del alumno en la escuela.

De acuerdo con el IDEB los resultados y metas actuales de la evaluación de la educación primaria en Brasil se encuentran así:

	IDEB OBSERVADO				METAS				
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2021
TOTAL	3.8	4.2	4.6	5.0	3.9	4.2	4.6	4.9	6.0
	DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA								
PÚBLICA	3.6	4.0	4.4	4.7	3.6	4.0	4.4	4.7	5.8
ESTATAL	3,9	4.3	4.9	5.1	4.0	4.3	4.7	5.0	6.1
MUNICIPAL	3.4	4.0	4.4	4.7	3.5	3.8	4.2	4.5	5.7
PRIVADA	5.9	6.0	6.4	6.5	6.0	6.3	6.6	6.8	7.5

Tabla 10 - Fuente: INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira<sup>111</sup>

*Em pouco mais de uma década foi construído, no país, um complexo e abrangente sistema de avaliação educacional, que cobre todos os níveis da educação e produz informações que orientam as políticas educacionais em todos os níveis de ensino. Com esse objetivo geral comum, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem e mais recentemente a Prova Brasil apresentam distintas características e possibilidades de usos de seus resultados para que as informações avaliativas sirvam também para o próprio processo de formulação,*

<sup>110</sup>El Sistema de Evaluación de la Educación Básica (SAEB) consta de dos procesos: la Evaluación Nacional de Educación Básica y de la Evaluación Nacional del Éxito Educativo. El Sistema de Evaluación de la Educación Nacional (SAEB), fue creado en 1990 y, desde 1995, lleva a cabo su ciclo de evaluación cada dos años. El SAEB fue creado con el objetivo de promover una evaluación externa y en gran escala de la educación en el Brasil para la construcción de dos tipos de medidas. La primera, de aprendizaje de los estudiantes y, la segunda, los factores contextuales correlacionados con el rendimiento escolar. La implementación a gran escala de la evaluación se formó con la intención de subvencionar a los formuladores y ejecutores de las acciones del gobierno en materia de educación en todos los niveles. Con la evaluación se pretende determinar la eficacia de los sistemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la equidad de la educación que se ofrece en todo el país. Disponible en: [http://gestao2010.mec.gov.br/o\\_que\\_foi\\_feito/program\\_77.php](http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foi_feito/program_77.php) Acceso el 28 de noviembre de 2012.

<sup>111</sup>Disponible en: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=856909> Acceso el 22 de noviembre de 2012.

*implementação e ajuste de políticas educacionais. O principal desafio é definir estratégias de uso dos resultados para melhorar a sala de aula e a formação dos professores, de modo a atingir padrões de qualidade compatíveis com as novas exigências da sociedade do conhecimento (Castro, 2009).<sup>112</sup>*

Así que hay algunas cuestiones que debemos reflexionar y hemos buscado alternativas para una contestación pertinente con la realidad constatada, pues aun con esos avances en el país con respecto a la educación y a las políticas públicas educativas. De ello, importa hacerse una pregunta ¿Será posible hacer frente a las demandas de la sociedad del conocimiento con las estrategias y políticas educacionales existentes?

Los expertos en políticas públicas para la educación brasileña han comprobado en sus investigaciones que los desafíos del proceso de cambio en las prácticas educativas van más allá, como aquellos enfrentados por la ampliación de los intereses pedagógicos con el foco en los actores educativos –sujetos que aprenden– en la posibilidad de infraestructura adecuada, en la distribución de material didáctico de cualidad, en el inversión de la formación docente y de la equipo de gestión de las escuelas, en el pago adecuado de los profesores, en la construcción de la memoria de la historia de cada escuela, de tal manera que el cambio de gestión y de políticas públicas de educación no sufran intervenciones inadecuadas o aun sin conexión con el trabajo que se estaba realizando. Por lo tanto, vale la pena afirmar que aunque hayan resultados no satisfactorios en muchas direcciones, no parece posible con las mismas intenciones y estrategias colocadas hasta hoy sea posible avanzar en el enorme salto educativo necesario para responder a los atrasos históricos acumulados.

---

<sup>112</sup>*En poco más de una década se construyó en el país, un sistema complejo e integral de evaluación educativa que cubre todos los niveles de la educación y produce información que guía las políticas educativas en todos los niveles de la enseñanza. Con ese objetivo general común, el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica – Saeb, el Examen Nacional de la Secundaria - Enem y más recientemente la Prueba Brasil tienen distintas características y posibilidades de usos de sus resultados para que las informaciones evaluativas sirvan también para el propio proceso de formulación, implementación y ajuste de políticas educativas. El principal desafío consiste en definir estrategias de uso de los resultados para mejorar las clases y la formación docente con el fin de lograr estándares de calidad compatibles con las nuevas exigencias de la sociedad del conocimiento. Castro, M.H.G. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, Fundação Seade, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009. Disponible en: <http://www.seade.gov.br> [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acceso el: 19 de noviembre de 2012.*

Tanto es así que representa un gran equívoco resolver problemas existentes con estrategias utilizadas en el pasado o aun por países más avanzados sin los debidos análisis o cuestionamientos. Tampoco parece positivo que la presencia de las tecnologías de la información y de la comunicación, permitan por sí solas, que los agentes educativos, de manera general, puedan diseñar estrategias, indicadores y nuevos modelos de acción que puedan hacer frente a los desafíos presentes como aquellos de los cambios de las estructuras educacionales y sociales.

El problema es que el cambio no es algo sencillo, rápido ni pacífico. Tiene que ver con el aprendizaje. No siempre las organizaciones educativas entienden que su cuerpo docente y administrativo también se encuentran en un proceso de formación continua. Son objetos de constante observación el discurso, las prácticas y las políticas organizacionales, al comparar las intenciones con hechos. La disonancia mayor o menor determinará el tipo de compromiso con la misión y metas de la institución. Esa puede ser una de las razones por las cuales no es exitosa la iniciativa que tiene grandes inversiones en tecnología, sin un proceso previo de sensibilización y capacitación, planeado teniendo en cuenta las características específicas para cada caso.

*As reformas educativas são também entendidas como tentativas de resolução dos dilemas que o Estado moderno enfrenta devido, nomeadamente, a uma acentuada e crescente crise fiscal que ao tender ser mais duradoura ou permanente, contribui para tornar mais evidentes os problemas normais do Estado face às exigências contraditórias decorrentes dos processos de acumulação e legitimação (Afonso, 1998, p. 85).<sup>113</sup>*

En Brasil, las reformas son urgentes. Para reconocerlo, es importante considerar el escenario actual de dificultades en grados diversos, bien como los importantes avances desarrollados a lo largo de su historia. Sin embargo, una rápida mirada hacia el mismo contexto puede revelar que son muchos los cambios ocurridos en los últimos 50 años. El país ha pasado por una serie de cambios en los procesos económicos, lo que es indudable, compone alteridades en múltiples y dinámicos campos, como el social, cultural, político,

---

<sup>113</sup>Las reformas educativas se entienden también como intentos de resolver los dilemas que enfrenta el Estado moderno, en particular, nombradamente, debido a la crisis fiscal fuerte que al tender ser de más larga duración o permanente, ayuda a hacer más evidentes los problemas normales del Estado frente a las exigencias contradictorias derivadas de los procesos de acumulación y legitimación (Afonso, 1998, p. 85).



todos en imbricadas dialécticas. Según subrayan las opiniones de los expertos, los datos ponen a Brasil como la 7ª economía mundial en 2012.<sup>114</sup>

Todavía, según esas líneas de estudios y perspectivas, no se puede confundir crecimiento con desarrollo. Los índices que se basan en los números y estadísticas son contundentes hacia el crecimiento. Pero, en ¿qué medida repercute en el real desarrollo hacia la calidad de vida, al bien estar social de los sujetos, de los ciudadanos, en última instancia, de los brasileños, de cualquier edad? Es una vez más indudable que ese cuestionamiento representa, quizás, el gran desafío para el Brasil actual.

En esa perspectiva, un sin número de jóvenes en todos los rincones del país aguardan para una escolarización que contribuya a que se hagan capaces de ocupar puestos de trabajo teniendo conocimientos, competencias y habilidades necesarias para cada área específica.

Por eso, hay que comprender que para contribuir con los desafíos de la sociedad contemporánea, en especial al caso de Brasil, es necesaria una educación articulada en sus acciones con integración con los demás sectores. No puede haber avances significativos si no hay iniciativas políticas económicas y sociales que miren en la misma dirección.

En ese sentido, la socialización del saber es factor primordial en la construcción de una sociedad más igual y como afirma Dermeval Saviani  
Elaboración del saber no es producción del saber,

*A produção do saber é social, ocorre no interior das relações sociais. A elaboração do saber implica em expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social. Essa expressão elaborada supõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização. Daí a importância da escola: se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascende ao nível da elaboração do saber, embora continuem pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber. O saber sistematizado continua a ser propriedade privada a serviço do grupo dominante (Saviani, D., 2005, p.77).<sup>115</sup>*

---

<sup>114</sup> Fonte: ICA, FMI e U\$ Buereau of Economic Anallysis.

<sup>115</sup>La producción del conocimiento es social, se produce dentro de las relaciones sociales. La elaboración del conocimiento implica expresar de manera elaborada el conocimiento que surge de la práctica social. Esa expresión elaborada supone el dominio de los instrumentos de elaboración y sistematización. De ahí la importancia de la escuela: si la escuela no permite el acceso a estos instrumentos, los obreros quedan bloqueados e impedidos para ascender al nivel de la elaboración del conocimiento, aunque siguen siendo por su práctica real

Teniendo en cuenta tales reflexiones y argumentaciones, se vuelven nuestras miradas ahora hacia los alumnos, cómo se encuentran en las clases, cuales son las inversiones en ese espacio en medio a un país en pleno cambio económico, social y educativo y cómo son las aulas para atender a esa demanda de la realidad vislumbrada y deseada para el presente y para el futuro más cercano.

El aula de hoy no es la misma de hace años. Muchas cosas han cambiado. Hasta la pizarra no ha resistido a las presiones de las nuevas tecnologías y prácticas de enseñanza. Ordenadores, videos, películas y otras herramientas completan el espacio del aula.

En ese sentido, Morais afirma que:

*Não é suficiente adquirir televisão, videocassetes, computadores, sem que haja uma mudança básica na postura do educador. É preciso mais. A comunicação precisa ser instaurada, desejada, conquistada. É necessário entender o educando como ser histórico ativo e como tal, a atenção não pode centrar-se apenas no instrumento e na técnica [...]. Deve-se, necessariamente considerar a influência das imagens no cotidiano do educando. E mais, deve-se observar o reflexo dessa influência de compreender a realidade na sua forma perceptiva, sensorial e cognitiva [...] multidimensional (Morais, M.C, 2000, p.132).<sup>116</sup>*

Hacer frente a la diversidad es el desafío que se presenta para el humano del futuro. Así que, todos los que forman la escuela de hoy deben concienciarse en que los cambios de postura, metodología, investigación son necesarios para alcanzar el objetivo. Estos son cambios que no pueden ser temporales, sujetos a retrocesos. Las características de organización, tales como la gestión de personas, estrategias, estructuras y los recursos tecnológicos, están cambiados. Convierte los flujos de información, comunicación interna, participación, cooperación, conflicto y sistemas de toma de decisión. Asimismo, se modifican los principios relacionados al desempeño

---

*contribuyendo a la producción del conocimiento. El conocimiento sistematizado sigue siendo propiedad privada al servicio del grupo dominante (Saviani, D., 2005, p.77).*

<sup>116</sup>*No es suficiente adquirir la televisión, videograbadoras, ordenadores, sin un cambio fundamental en la actitud del educador. Se necesita algo más. La comunicación debe ser establecida, deseada, conquistada. Es necesario entender que el estudiante es un sujeto activo histórico, y como tal, la atención no puede ser centrada sólo en el instrumento y en la técnica [...]. Necesariamente debe tener en cuenta la influencia de las imágenes en el cotidiano del educando. Además, hay que observar el reflejo de esa influencia de comprender la realidad en su forma perceptual, sensorial y cognitivo [...] multidimensional (Morais, M.C, 2000, p.q32).*

organizacional, como son medidas las dimensiones de la efectividad y los resultados alcanzados.

Por ello, el ambiente del aula necesita ser redefinido. Es un espacio para informar, debatir, organizar proyectos, para mostrar sus resultados. El aula pueden convertirse en espacios para la investigación, desarrollo de proyectos, de intercomunicación on-line, de publicación, con la ventaja de combinar lo mejor del aula presencial con el aula virtual en el mismo espacio al mismo tiempo. Investigar usando todos los medios de comunicación, todas las fuentes, todas las maneras de interacción. Investigar, a veces, todos juntos, otras en pequeños grupos, y/o individualmente. Investigar en la escuela, en otros espacios y tiempos diferentes. Combinar investigación presencial y virtual. Relacionar los resultados, compararlos, contextualizarlos, profundizarlos y sintetizarlos. Como afirma Anastasiou & Alves (2009: 19), [...] o assistir ou ministrar aulas precisa ser substituído pela ação conjunta do realizar aulas... para tanto é necessária a escolha e efetivação de estratégias diferenciadas que facilitem esse novo praticar.<sup>117</sup>

Así, verdades antes consideradas incuestionables, son cuestionadas, interceptadas por indagaciones o contestaciones. Por eso muchas cosas han de ser construidas en el espacio de convivencia que es el aula, pues algunos antiguos paradigmas resisten en el tiempo y en el espacio. La escuela va más allá del aula, para ser objeto de análisis y de profesionalización.

El ambiente conservador de la escuela y el aula es un palco con espacio y ritmo para que nuevas ideas se presenten mutantes hacia un atractivo continuo y cómplice entre actores y platea, hasta que todos interaccionen y se complementen en el espectáculo del aprendizaje y la alegría de la convivencia.

El aula es un espacio muy importante para la enseñanza y el aprendizaje en todos los niveles escolares. Donde su importancia se concilia en la interacción de los alumnos con las normas de convivencia que hacen necesarias para que desarrollemos estrategias de enseñanza diferenciada y, así, tener un aula viva y productiva.

---

<sup>117</sup>Asistir o dar clases debe ser substituído por la acción conjunta del realizar clase... por lo tanto es necesaria la elección y ejecución de estrategias diferenciadas que faciliten ese nuevo praticar.

Al analizar el ambiente actual del aula, parece que el único cambio que se produjo fue en el alumno, que ahora es un ser digital, conectado, practicando un nuevo lenguaje, estableciendo nuevos valores y nuevas expectativas. Por otra parte, el entorno físico de las aulas sigue siendo el mismo: con sillas, una pizarra y una mesa enfrente. El profesor también parece seguir siendo el mismo: dueño del conocimiento, guía del saber, señor legislador del aula, hablando mucho y escuchando poco. Los alumnos, en su mayor parte, son silenciosos consumidores del contenido. Los profesores, aunque a pocos metros de distancia de los alumnos, parecen distantes. Ellos no entienden el nuevo lenguaje de los alumnos, que utilizan un vocabulario diferente, basado en la red y en un mundo que no quiere perder el tiempo. El modelo de aula tradicional ha envejecido, no es divertido ni emocionante.

Podemos entonces ver que la estructura del aula en las escuelas de Juazeiro do Norte, sigue una estandarización en toda la Región del Cariri. Las aulas deben atender 35 niños, pero casi siempre encontramos cerca de 38 alumnos, en todas las aulas hay ventiladores, pues es una región calurosa. Las paredes están adornadas con carteles de lo más variado, son dibujos de los maestros, alumnos, informaciones de los libros didácticos y muchas imágenes estereotipadas de la naturaleza.

Siguiendo una estandarización, en todas las aulas hay una mesa y una silla para el maestro que está delante de las sillas de los alumnos, generalmente las aulas son amplias y se usa para todas las materias, el maestro vive sus experiencias con la enseñanza del arte en el mismo espacio donde trabaja con las demás asignaturas. En casi todas las clases de las escuelas involucradas con la investigación, hay ventanas que iluminan y ventilan agradablemente. Las pizarras de las aulas son de color verde y a la altura de los maestros, pero también al alcance de los niños. Lo que se mira en las escuelas son espacios sin materiales adecuados a los trabajos de las materias de arte. Los maestros improvisan a diario pues las prioridades de las escuelas son el portugués y las matemáticas, donde los maestros afirman que no hay manera de revertir la situación de importancia del arte.

*A escola é uma unidade de uma outra ordem, é uma instituição. A questão da qualidade do ensino é, pois, uma questão institucional. São as escolas que*

*precisam ser melhoradas. Sem este esforço institucional, o aperfeiçoamento isolado de docentes não garante que essa eventual melhoria do professor encontre na prática as condições propícias para uma melhoria do ensino (Azanha, 1998, p. 58).<sup>118</sup>*

Aun con todas las adversidades y los problemas de espacio, de estructura física y material, observamos en las aulas la presencia de las imágenes fijas en las paredes, no solo como adorno, sino también para contribuir con la clase y el tema de trabajo en las actividades de arte y de otras asignaturas. Esas imágenes fijas en las paredes del aula son textos llenos de informaciones, con ellas los maestros intentan que los alumnos fijen los contenidos y no olviden los temas organizados en el plan de estudio. Pero hay que reflexionar, analizar e intentar comprender cuál es la importancia de esas imágenes para los maestros, para los niños, para el aprendizaje, para la reflexión sobre el mundo que queda fuera de los muros de la escuela y como es cuestionado por la contribución de las imágenes vistas desde dentro.

En este sentido la investigación ha tenido como propósito, desde el punto de vista metodológico, provocar reflexiones acerca de cuestiones que no han sido hasta el momento motivo de estudios e investigaciones en las escuelas de esa región del Brasil.

Se puede decir que la metodología fue ordenada de forma a vivenciar la importancia de la memoria y las representaciones.

### **5.3 La investigación – una reflexión a la luz de la metodología**

El tratamiento metodológico con entrevistas y la memoria se encuentra vinculado con las novedades de abordaje sobre la cultura, las mentalidades y las representaciones, especialmente marcadas en Francia e Inglaterra, además de una fuerte influencia en EE.UU.

Respecto a las relaciones establecidas entre memoria y representación, merece la pena considerar lo que comenta Henry Rousso:

---

<sup>118</sup> *La escuela es una unidad de otro orden, es una institución. La calidad de la enseñanza es por lo tanto una cuestión institucional. Las escuelas necesitan mejorar. Sin este esfuerzo institucional, el mejoramiento aislado de docentes no garantiza que cualquier mejora del profesor encuentre en la práctica las condiciones propicias para una mejoría de la enseñanza (Azanha, 1998, p. 58).*

*A memória, para prolongar essa definição lapidar, é uma reconstrução psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado, um passado que nunca é aquele do indivíduo somente, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social, nacional (Rousso, 2000, p. 94).*

Sin embargo, la representación puesta por la memoria no se hace de manera directa, o sea, el proceso tiene límites. La memoria puede ponerse bajo sospecha, es vulnerable al olvido y la distorsión, a las imposiciones e intereses.

De todos modos, las investigaciones que se basan en trabajos con testigos tuvieron grandes avances desde los años 1960, con la llegada de aparatos como grabadoras que permitieron guardar los testimonios.

No obstante, sólo a partir de los años 1990 en Brasil, con la realización de eventos, publicación de revistas y libros respecto al tema, el trabajo con las entrevistas destacó como referente de investigación.

Y lo que aquí interesa, en las entrevistas se presentan muchos puntos clave. Una importante vertiente de ello es la aproximación con la antropología, especialmente respecto a la etnografía y su descripción densa o cultural.

De acuerdo con Alberti (2005), se trata de una metodología de investigación y de constitución de fuentes, realizada con entrevistas grabadas con sujetos que participaron en sucesos o contextos que se pretende tratar.

Con todo, la misma autora advierte que es un equívoco pensar en la entrevista como una verdad, o aún como texto definitivo. El investigador debe interpretar y analizar el testimonio como una fuente. Por ello, se debe realizar la transcripción de los datos. Luego se problematiza para sacar lo que interesa, las evidencias y elementos para tratar los temas de la investigación.

Asimismo, las entrevistas no tienen una receta cerrada, tampoco un camino único. Aun así, se puede considerar algunas observaciones convergentes en autores como Ferreira (2000), Alberti (2004) y Zago (2003), que pueden referenciar el investigador en el momento de la entrevista:

- 1- La consciencia del investigador de que no hay neutralidad en su trabajo, sea en la elección de la clase de entrevista, sea en los instrumentos de recogida de datos;
- 2- Respetar los principios éticos y la objetividad de la investigación, sin olvidar que ningún método es capaz de comprender toda la complejidad

del problema. Además, todas las conclusiones son provisionales, y las investigaciones pueden apuntar hacia otras alternativas;

- 3- Las entrevistas son una técnica de recopilación de informaciones, y así es parte integrante del objeto de investigación;
- 4- Las entrevistas deben tener una estructura, pero se debe considerar una flexibilidad que permita libertad al investigador y al testimonio;
- 5- El tiempo de la entrevista debe ser estipulado por el sujeto que testifica;
- 6- Mientras se da la entrevista, es necesario que se haga anotaciones de datos como reacciones, posturas, impresiones, dificultades, etc;
- 7- Usar elementos que estimulen la memoria del testimonio como, fotos, textos, periódicos que pueden ayudar en la recopilación de datos;
- 8- Organizar fichas que faciliten el análisis de los testimonios, datos como nombres, edades, número de la entrevista, local y contexto en que fue realizada, como se encuentran guardadas las informaciones, si hay alguna restricción;
- 9- En la mayoría de los casos es importante que se haga un término de consentimiento, informando la finalidad de la entrevista, si se permite o no el nombre del testigo, las situaciones relativas a los derechos de autor, forma de divulgación de los datos, locales de firmas del testimonio y del investigador.

Por lo tanto, se debe subrayar aún que, en acuerdo con Zago (2003), las entrevistas realizadas con éxito son contextualizadas en situación de confianza entre el testigo y el investigador, factor que puede propiciar la recogida de datos de manera proficua para el análisis.

## **5.4 Las voces**

*Eu gosto de desenhar e pintar porque eu aprendo com os desenhos, por exemplo, o colorido dos desenhos dá um colorido na vida, uma despertada, uma alegria na vida,*

*Nilza, aluna do 4º ano Leão Sampaio*

Los datos obtenidos se tomaron como construcciones que fueron elaboradas en todo el periodo de contacto e interacción con los sujetos. Ellos mismos expresan situaciones claves sobre las informaciones recopiladas a la vez que se limitan al ámbito de las relaciones en los diferentes niveles con los sujetos y sus prácticas.

Desde esta perspectiva, además del rescate de una práctica pedagógica en particular y también de la opinión emitida por los sujetos, los datos se presentan en la confluencia de varias situaciones experimentadas, lo que nos lleva a considerar su complejidad. La elección de ir a través de las narraciones nos posibilita la comprensión de nuestro objeto de estudio, incorporando los significados que tienen los individuos, sea en su discurso o en su actividad.

La investigación que ahora se presenta se justifica por la necesidad de contestar a las cuestiones que hasta el momento nos proponemos favorecer sobre la importancia de las imágenes visuales, sean artísticas o no, en las aulas de arte.

Por lo tanto, la institución escolar es el lugar más relevante para la acción, formación y toma de decisiones pedagógicas orientadas, en particular, para promover los cambios a partir de la presencia de nuevas tecnologías de la información y de comunicación en busca de más calidad en la educación, y es en esa perspectiva que la enseñanza del arte se presenta en la escuela con su importancia, su espacio, sus abordajes teórico/práctica y su función.

Muchas veces, vemos en algún surgimiento de insatisfacciones, cambios importantes y necesarios que silenciados permanecerían oscuros o no ofrecerían alteridades importantes para la dinámica dialéctica, tan importante en el campo del arte.

Por otra parte, la falta de diálogo nos conduce a un muro de silencios, cimentado en posturas enmarcadas por la linealidad y se mantiene encarcelada en los problemas y cristalizan lugares de comodidad, de relaciones de poder o de incomprensiones, en la mayoría de los casos, presentes en la base de explicaciones de las dificultades y problemas.

Es en la percepción del diálogo con las bases que participan en lo que llamamos "suelo de la escuela", que se configura como acto urgente y



necesario, que propone una conversación, es decir, tratar los elementos de un determinado orden discursivo, que incluye el alegato de los maestros, de los alumnos con relación a la asignatura del arte, sus características, su función, su lugar en el aula, la escuela, los currículos, en el plan de estudio y su significado.

Una importante posibilidad que se abre aquí es la concienciación de comprender y posibilitar cambios que sean significativos para una mejoría efectiva en las cuestiones que afectan a la enseñanza de arte en la educación primaria de la región. Por lo tanto, la voz de los educadores artísticos en esas escuelas son enérgicos instrumentos para desvelar estas cuestiones. Son voces que no se pueden silenciar, merecen oírse para buscar un cambio no solamente en posturas y métodos, sino en organización curricular y en formación inicial y continuada de los maestros y profesores de arte.

Es esta concepción la que buscamos. El diálogo entre profesores y alumnos en las escuelas públicas del municipio de Juazeiro do Norte, un entendimiento sobre el arte en la vida y el cotidiano de los sujetos del aula y qué procedimientos y desarrollos teóricos/prácticos/metodológicos se experimentan en los lugares de trabajo.

Por tanto, con la problemática se pretende comprobar si el procedimiento es aplicable a la comprensión de la realidad escolar, o del diario de las escuelas públicas. Con este fin se considera como un procedimiento de abordaje el análisis de los posicionamientos, percepciones, comprensiones y actitudes de los involucrados más directamente en esa dimensión.

Para una acción efectiva en el trabajo se dio lugar a las voces de los coordinadores pedagógicos, los maestros y los alumnos.

#### **5.4.1 La coordinación Pedagógica – una reflexión acerca de la profesión**

Las escuelas públicas municipales de la región donde la investigación tuvo lugar son instituciones administradas por un alcalde, por lo tanto, los coordinadores de las escuelas son elegidos por el gestor municipal. Sin

embargo, los coordinadores son profesionales de la educación que deberían tener formación en el área, pero no hay evaluación o un concurso para seleccionar la entrada de esos profesionales en las escuelas públicas, así que están a la merced de los políticos que administran el municipio.

Esa realidad no es propia solamente de esa región, pero lo es en todas las escuelas municipales. Los Coordinadores Pedagógicos de las escuelas públicas, de acuerdo con las leyes de educación, deben tener preocupación por el éxito de los alumnos en la escuela y del trabajo de los maestros que tienen que conocer, comprender y organizar los diversos programas del gobierno federal (MEC), de la provincia y del propio municipio para la escuela, tales como: Plan del Desarrollo de la Educación (PDE); Enseñanza Fundamental en 9 años; Plan de Acciones Articuladas (PAR); Programa Dinero Directo en la Escuela (PDDE); Plan de Desarrollo de la Escuela (PDE – Escuela); Programa Nacional del Libro Didáctico para la Alfabetización de Joven y Adultos (PNLA); Política de Educación Inclusiva; Brasil Alfabetizado; Prueba Brasil entre otras cosas.

Hay que admitir, sin embargo, que todas las cuestiones con referencia a los programas mencionados son una búsqueda por una educación donde todos tengan acceso y puedan permanecer en la escuela con una enseñanza de calidad. Desde esa perspectiva los coordinadores señalan que todos los programas desarrollados en las escuelas se elaboran siempre en colaboración con los maestros.

El coordinador pedagógico es el responsable de la tarea de articular, coordinar, controlar, supervisar, orientar y apoyar el desarrollo del trabajo pedagógico que se realiza en la escuela, para lograr un ambiente escolar que favorezca el desarrollo del aprendizaje, la ética, la ciudadanía, todo eso basado en el fortalecimiento de la gestión democrática y del trabajo colectivo.

#### **5.4.1a Lo que dicen los coordinadores pedagógicos**

Los coordinadores que forman parte de ese análisis son un total de 04, uno del género masculino y tres son del género femenino. De ellos solamente

uno no tiene la formación en Pedagogía, dos de ellos no tuvieron experiencia en magisterio.

En ese momento de la investigación el objetivo principal es presentar a partir de las narrativas de dichos coordinadores como viven la experiencia con los maestros y alumnos de la primaria y sus perspectivas con relación a las clases de arte.

La estructura adoptada para este apartado son bloques de conversación de los coordinadores para que se pueda tener una idea de cómo realizan sus trabajos y como viven la experiencia con la escuela y sus exigencias.

Las entrevistas han tenido lugar en las escuelas en la que cada coordinador trabaja. De los cuatro, 1 es Licenciado en Lengua Portuguesa con especialidad en Gestión Escolar, 1 es Licenciado en Pedagogía con especialidad en Educación Especial, 2 son Licenciados en Pedagogía con especialización en Gestión Escolar.

Para la recopilación de datos se optó por la entrevista narrativa como ya se ha mencionado anteriormente.

En sus narrativas los coordinadores afirman tener un papel importante en la articulación e integración de los procesos educativos que se construyen en el interior de la escuela. Hicieron hincapié respecto a sus actuaciones y como contribuyen de manera significativa, para que se cree un ambiente educativo que fomente el desarrollo del aprendizaje, del trabajo colectivo e interdisciplinar, del conocimiento, la ética y de la ciudadanía, desde la perspectiva de una educación, una escuela y de una sociedad más inclusiva.

Desde el primer momento el contacto directo se mediatizó por el tema “Las asignaturas que la escuela considera más importante para el desarrollo de los alumnos”.

En esa perspectiva fue posible analizar cuáles son las asignaturas de más interés con relación a la formación de los alumnos de primaria y a cuales se le dedica más tiempo.

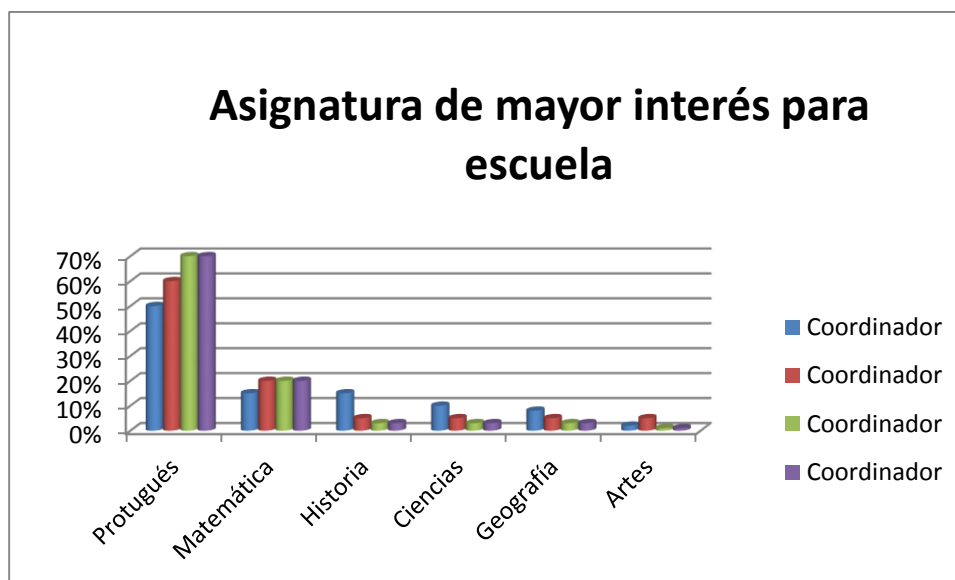


Grafico 1 - Asignatura de mayor interés para escuela

En el gráfico se aprecia que el interés de las asignaturas en donde los coordinadores destacan mayor importancia ponen en primer lugar a la asignatura Lengua Portuguesa con una diferencia sobre las Matemáticas que se presenta en segundo puesto y con gran diferencia respecto a la de Artes que se encuentra en último puesto. Se pone de relieve que el interés y la preocupación de las escuelas residen en escribir y leer. En diversos grados son apreciables una preocupación por atender las exigencias de las Secretarías Municipales de Educación, por encima de ellas, las Secretarías Estaduales, y el Ministerio de Educación y Cultura. La razón reside en que se premian aquellas escuelas y profesores que produzcan estándares positivos de alfabetización, y en el dominio de las matemáticas. Es indudable que esa situación aleja el proceso educacional del objetivo de formar ciudadanos, con competencias para solucionar cuestiones de gran complejidad respecto al desarrollo humano.

Esa realidad se contrapone a los documentos oficiales que evidencian el arte como asignatura del currículo escolar de importancia igual a las demás asignaturas, eso queda explícito en la última ley de directrices y bases de la educación de Brasil, LDB 9.394/96. Los autores de referencia como Lowenfeld y Brittain (1970, p. 176) justifican la importancia del arte en la educación de los niños diciendo que el arte de los niños y para los niños nos ofrecen no sólo una comprensión del niño sino también la oportunidad de estimular su desarrollo a través de la educación artística. Es a través de las clases de arte donde el

profesor anima a su alumno a buscar, crear, explorar e incluso cometer errores y no tendrá miedo para liberar su creatividad.

Las preguntas que siguieron a la propuesta inicial de la narrativa fueron sobre la orientación de los trabajos con los maestros, el modo en que los coordinadores miran las prácticas hoy en las clases de primaria. Sigue, por lo tanto, el contenido de la narrativa del primer coordinador:

*Na sala de aula eu venho percebendo uma mudança no perfil do professor e eu acompanho essas mudanças, pelo menos aqui nessa escola enquanto Coordenador Pedagógico. As mudanças que eu falo é na prática em sala de aula, na forma em que eles conduzem as disciplinas, na postura em relação aos conteúdos. Hoje o professor das séries iniciais do Ensino Fundamental ele deve está atento ao que acontece desde o que é transmitido pela televisão, pela internet, nas ruas, pois as crianças estão aí participando de tudo o que está presente no dia a dia. O professor tem que acompanhar o aluno, tentar ver o que ele aprende e deixa de aprender, pois não cabe mais na educação escolar de hoje um professor que chega à sala de aula e preenche o seu quadro de letras e números e pede para o aluno copiar. O professor mudou porque*

*O Percebo acompanhar professores preparamos aluno está precisa de mais de*

*com eles e nós estamos projetos na a leitura, a*

*é a Língua Portuguesa eles precisam aprender a ler, acredito que em percentual de importância estamos assim: Português 60%, Matemática 20%, História 5%, Ciências 5%, Geografia 5% e Artes 5%. Mesmo dedicando a arte um tempo menor do que o das outras disciplinas nós conseguimos desenvolver alguns projetos como o de Teatro de bonecos. Como você pode ver nas fotografias foi feito pelos alunos em sala de aula. Bem, se eu já disse, quero falar novamente que não tenho formação em Pedagogia, minha Licenciatura é em Língua Portuguesa e sou especialista em Gestão Escolar.<sup>119</sup> (Anexo 49, José Nascimento Moura).*



Figura 1 - Alumnos de la Escuela Manoel Balbino

*aluno é outro. isso porque busco os alunos e os nas atividades, nos juntos. Hoje o demonstrando que mais ajuda, de acompanhamento, profissionais comprometidos com as aulas. Hoje com muitos escola de incentivo principal disciplina*

<sup>119</sup>En la clase he notado un cambio en el perfil del maestro y sigo estos cambios, por lo menos aquí en esta escuela, como Coordinador Pedagógico. Los cambios que de que hablo son en la práctica en el aula, en la forma cómo conducen las asignaturas, en la postura con relación a los contenidos. Hoy, el maestro de la escuela primaria debería estar atento a partir de lo que se emite en la televisión, en la Internet, en la calle, porque los niños están allí participando de todo lo que está presente en la vida cotidiana. El maestro debe acompañar al alumno, tratando de

En ese relato se nota la preocupación del coordinador en presentar que los cambios de las prácticas de los maestros en las aulas son evidentes, pero justifica exactamente que estos cambios sean resultado de los cambios en los alumnos, afirma que el maestro ha cambiado porque los alumnos han cambiado.

Además, también comenta que el maestro debe asegurar que los alumnos aprendan o no y que en la educación contemporánea no cabe que un maestro fuerce a sus alumnos a escribir y realizar operaciones matemáticas. Pero también afirma la necesidad de una importancia más grande para la asignatura de portugués. Comenta que no es Licenciado en Pedagogía y que aunque el arte no tenga la importancia que dedica a las demás asignaturas está presente en las clases.

En ese caso es importante subrayar algo. El testigo emite su voz desde un lugar bien definido: el puesto de Coordinador Pedagógico, que implica una red de relaciones y situaciones en la Escuela, en la estructura educacional y en las relaciones políticas del municipio. De otra parte, el mismo es de formación en Letras, o sea en Filología, lo que implica una mirada específica al caso. Sin embargo, es comprensible que para que el desarrollo en educación ocurra, se debe tener como punto de partida el acto de leer. No obstante, la lectura se pasa en muchos ámbitos y niveles. El problema parece tener una matriz conceptual de lectura. Eso reverbera, a su vez, en la mirada hacia la importancia de una asignatura respecto a las demás.

---

*ver lo que aprende y no aprende, ya no cabe en la educación, hoy en día, un maestro que viene a llenar la pizarra de letras y números, y pide al alumno que copie. El profesor ha cambiado porque el alumno es otro. Me doy cuenta de eso porque busco acompañar a los alumnos y profesores en las actividades, nos preparamos juntos. Hoy en día, el alumno está demostrando que necesita más ayuda, más supervisión, profesionales comprometidos con ellos y con las clases. Hoy nosotros estamos con muchos proyectos en la escuela de estímulo a la lectura, la principal asignatura es la de Lengua Portuguesa ellos necesitan aprender a leer, creo que en porcentual de importancia estamos así: Portugués 60%, Matemática 20%, Historia 5%, Ciencias 5%, Geografía 5% y Artes 5%. Aunque dedicando al arte menos tempo que a las demás asignaturas nosotros conseguimos desarrollar algunos proyectos como el de Teatro de títeres. Como puedes ver en las fotografías, fue realizado por los alumnos en clase. Bien, si ya lo he dicho, quiero hablar nuevamente que no tengo formación en Pedagogía, mi Licenciatura es en Lengua Portuguesa y soy especialista en Gestión Escolar.*

Cada coordinador fue libre de expresarse, las narrativas siempre empezaron con una idea, una frase motivadora. Así que el segundo coordinador optó por hablar de su trabajo y del apoyo que recibe de la Secretaría de Educación del Municipio.

*Como sou Licenciada em Pedagogia entendo que um dos nossos compromissos aqui é contribuir com a preparação desses alunos dando subsídios para uma aprendizagem eficaz, sempre com um trabalho participativo envolvendo a família e resgatando a responsabilidade para o sucesso dos seus filhos, garantindo a todos uma qualidade de ensino e educação e uma excelência de trabalho comprometido com um êxito no processo de ensino e aprendizagem.*

*Nós recebemos apoio pedagógico da Secretaria de Educação do Município, participamos mensalmente dos encontros com os professores formadores do PAIC, que é o Programa de Alfabetização na Idade Certa, trabalhamos enquanto núcleo gestor diretamente com os professores, estamos todos empenhados em continuar com um resultado positivo nas avaliações que são realizadas durante o ano, hoje nós estamos entre as escolas que obtiveram excelente resultados e pretendemos permanecer. Nosso objetivo é nos manter com esse resultado nas avaliações externas. Bem, posso garantir que o sucesso do nosso trabalho é resultado da dedicação que damos as disciplinas como Português que em um percentual de importância está na casa dos 70%, para Matemática uma dedicação em torno de uns 20%, para história 3%, Ciências 3%, Geografia 3% e Artes 1%.*

*A questão que eu vejo com certa precaução é a reprovação, porque é assim: nós não podemos reprovar no 1º e no 2º ano, e nós respeitamos essa determinação, mas quando esses alunos chegam no 3º ano tem que observar aqueles que não sabem ler frases e/ou palavras simples não tem como acender ao 4º ano. Então nosso investimento maior, nossa preocupação é com a leitura, esses alunos tem que aprender a ler e interpretar os textos, assim as matérias que envolvem a leitura e a escrita como Português são as que mais nos preocupamos e as que mais recursos investimos.<sup>120</sup> (Anexo 06 – Cláudia).*

---

<sup>120</sup> Como soy Licenciada en Pedagogía entiendo que uno de nuestros compromisos es contribuir con la preparación de estos alumnos al dar subsidios para un aprendizaje eficaz, siempre con un trabajo participativo que involucra a la familia y el rescate de la responsabilidad por el éxito de sus hijos, garantizando a todos una calidad de la enseñanza y la educación y la excelencia del trabajo comprometido con un éxito en el proceso de enseñanza y el aprendizaje. Hemos recibido apoyo pedagógico de la Secretaría de Educación del municipio, participamos de las reuniones mensuales de las tertulias con los profesores formadores del PAIC, que es el Programa de Educação na Idade Certa, trabajamos directamente como gestor con los profesores, todos estamos comprometidos a continuar con un resultado positivo en las evaluaciones que se llevan a cabo durante el año, hoy estamos entre las escuelas que han obtenido excelentes resultados y tenemos la intención de permanecer así. Nuestro objetivo es seguir con ese resultado en las evaluaciones externas. Bien, puedo garantizar que el éxito de nuestro trabajo es resultado de la dedicación que damos a las asignaturas como Português que en un porcentual de importancia está en la cifra de los 70%, para Matemática una dedicación hacia los 20%, para historia 3%, Ciencias 3%, Geografía 3% y Artes 1%.

La cuestión que veo con cierta precaución es la no aprobación, porque es así: no podemos no aprobar en el 1º y 2º grado, y nosotros respetamos esa determinación, pero cuando estos alumnos llegan al 3º grado tenemos que observar a los que no saben leer frases y/o palabras sencillas no hay como ascender al 4º grado. Así que, nuestra inversión más grande, nuestra preocupación es con la lectura, los alumnos tienen que aprender a leer e interpretar los textos,





Figura 2 - alumno de la Escuela Mario Bem



Figura 3 - Actividad de lectura, alumnos 2º grado de la Escuela Mario Bem

Como se puede reparar, una vez más el caso del lugar desde donde se opina cobra importancia para el análisis. Aunque el testimonio sea de una licenciada en Pedagogía, se puede señalar que su implicación con los gestores municipales y con el, ya comentado, sistema de contaje estadístico pone el énfasis en una comprensión que no considera otras alternativas. Es decir, otra vez, la idea de que la lectura es algo destacado y aislado de otras áreas y asignaturas. Así que, aunque se hable de “acciones basadas en interdisciplinaridad”, en “éxito en el proceso de enseñanza”, el testimonio impone la evidencia de la contradicción.

Más allá de ello, en las narrativas se perciben diferencias y similitudes entre el primer y segundo coordinador, ya que el primero tiene como foco de trabajo los cambios en los alumnos y, como consecuencia, la necesidad de cambios en las prácticas de los maestros, el segundo tiene su atención en los resultados de las evaluaciones externas. La similitud con el primero es el nivel de importancia que está dedicado a la asignatura de Lengua Portuguesa. Se ve que el arte para ese coordinador no tiene tanta importancia, en su narrativa afirma que lo más importante es la asignatura de portugués y que tiene más recurso para desarrollar proyectos para ella.

---

*de modo que las asignaturas que implican la lectura y la escritura como el portugués, son las que más nos preocupamos y las que cada vez más hay recursos invertidos.*



El tercer coordinador trata en su narrativa de la preocupación con la educación pública; esa es una preocupación que no fue evidenciada en las dos anteriores. Y sigue hablando de una forma sencilla de cómo se presenta la educación en nuestros días:

*Sinto e vejo a educação pública muito largada, falta compromisso, essa semana mesmo as professoras vieram reclamar da falta de apoio ao 3º e 4º anos, pois devido às avaliações externas estarem voltadas para o 2º e 5º ano o apoio vem mais para essas duas turmas deixando as outras um pouco de lado e sei que isso não está certo. No ano passado tivemos um excelente resultado nas avaliações externas e continuamos com um resultado muito bom, mas esse ano eu estou um pouco preocupada, pois não está nada fácil manter os resultados dos outros anos. Temos que manter a meta e continuarmos com o resultado positivo. Acredito que foi mais fácil atingir o nível exigido nas notas das avaliações externas do que manter. Colocando em percentual de importância e dedicação nossa com as disciplinas está da seguinte forma Português 70%, Matemática 20%, para história 3%, Ciências 3%, Geografia 3% e para cada e Artes 1%.*

*As artes são muito voltadas, ainda, para as datas comemorativas e isso me preocupa. Nas turmas do 1º e 2º ano vejo muito desenho livre e como as professoras trabalham com contação de história elas vivenciam muito a leitura de imagem e isso já é um diferencial, pois as produções dos desenhos das crianças dessas turmas são diferentes. As professoras estão trabalhando leitura de imagens constantemente nas series iniciais do Ensino Fundamental, pois as provinhas que vem do estado cobra muito interpretação das imagens e dos textos e como as crianças tem demonstrado muita dificuldade de interpretar e de escrever os professores tem trabalhado muito a leitura de imagens com foco nas interpretações das gravuras.*<sup>121</sup> (Anexo 07 – Helena).

---

<sup>121</sup> Siento y veo la educación pública abandonada, falta compromiso, esta semana los maestros se quejaron de la falta de soporte para 3º y 4º grados, ya que debido a las evaluaciones externas se centran en el apoyo 2º y 5º grados se ve más apoyo a las dos clases dejando a los demás un poco de lado y sé que esto no está bien.

*El año pasado tuvimos un excelente resultado en las evaluaciones externas y hemos continuado con un resultado muy bueno, pero este año estoy un poco preocupado porque no está nada fácil mantener los resultados de otros años. Tenemos que mantener la meta y continuar con el resultado positivo. Creo que fue más fácil llegar al nivel requerido en las notas de las evaluaciones externas que mantenerlas. Poniendo la cosa en porcentual de importancia y dedicación nuestra con las asignaturas está de la siguiente forma: Português 70%, Matemática 20%, para historia 3%, Ciências 3%, Geografia 3% para cada y Artes 1%.*

*Las artes son todavía muy centradas en los días festivos y eso me preocupa. En las clases de 1º y 2º grado veo mucho dibujo libre y los maestros trabajan con la narración de cuentos y experimentan la lectura de la imagen que es un diferencial, ya que las producciones de dibujos de los niños de estas clases son diferentes. Los maestros están constantemente trabajando la lectura de imágenes en la escuela primaria, ya que las pruebas del estado cobran mucha interpretación de imágenes y textos y cómo los niños han demostrado una gran dificultad de interpretación y escritura los maestros han trabajado muy duro la lectura de las imágenes centrándose en la interpretación.*



Figura 4 - Pintura en la pared - Escuela Mario Bem



Figura 5 - Pintura en la pared - Escuela Mario Bem

Importa subrayar otro punto desde ese testimonio. Se trata del trabajo con las fechas conmemorativas. Para que se dé el proceso de aprendizaje, incluso en las elaboraciones presentes en Paulo Freire, el conocimiento realizado desde el cotidiano del alumno, de la realidad que lo rodea, donde vive y actúa es fundamental. Que las imágenes, sean más cercanas, del contexto habitual, las más elaboradas necesitan de una interpretación que está más allá del color o de la forma. Son referencias de la memoria, de la historia, además de identidad. O sea, son cimientos importantes para la comprensión de sí mismo y de los demás, o aun, son factores clave para la formación del sujeto, del ciudadano. En realidad, tan importante como la fecha de las conmemoraciones son los conocimientos sobre por qué aquella imagen representa la fecha, además, es importante para quién, y por qué. Por eso, importa tratar, como será la formación del profesor. Sobre ello cabe, desde luego, problematizar si fueron familiarizados con esos elementos.

Un aspecto común que se percibe en las narrativas de los coordinadores es la preocupación por las evaluaciones, cómo se puede notar en el tercer coordinador que la preocupación se centra en las evaluaciones que se realizan en distintas etapas del ciclo escolar, queda evidente en su discurso aun cuando afirma que hay una necesidad de trabajar con la lectura de imágenes. En su afirmación incluye referencias a las pruebas que exige el estado, o sea, la presencia de las imágenes y las clases de arte son fuente de apoyo para las evaluaciones. Otra cuestión que se puede patentizar es la importancia que la

escuela dedica al arte 1% y para la asignatura de portugués 70%, una diferencia que merece la pena reflexionar.

Así, en los relatos de los dos últimos coordinadores, las explicitaciones sobre la importancia de los trabajos hacen referencia a las cuestiones con las prácticas diarias de los maestros en las actividades que favorezcan la alfabetización, la lectura. De acuerdo con ellos, leer es la cuestión fundamental en los primeros años de la educación primaria.

En ese relato se nota que la preocupación se centra en los resultados, quedando toda la escuela involucrada en conquistar la meta, que es la evaluación positiva, porque de acuerdo con esos dos últimos coordinadores lo que importa es lograr un resultado positivo para mantenerse entre las escuelas de vanguardia.

En la narrativa del cuarto coordinador, éste hace hincapié en las evaluaciones externas y en los resultados que han logrado, y dice:

*Aqui na nossa escola também somos acompanhados pelas atividades do PAIC – Programa de Alfabetização na Idade Certa, principalmente o 2º ano, todas as salas tem o acompanhamento do PAIC, mas o 2º ano tem um acompanhamento mais intensivo, pois as preparações também são para as avaliações*

*uma idéia o avaliações em 2017, que foi a federal fez e nós Escola Leão média de 6,5 escola uma faixa estamos resultados da Sendo bem a valorização das escola posso dedicamos nosso*



*externas, para você ter resultado das nossas 2011 era meta para previsão que o governo já estamos aqui na Sampaio com uma colocamos na frente da com essa média, contentes com os nossa escola.*

*sincera para você sobre disciplinas aqui na nossa dizer que em percentual tempo com o aluno*

*assim: 50% para Português, 15% para Matemática, 15% para História, Ciência 10%, Geografia 8% e Artes 2%.*

*Tendo em vista essas avaliações externas, o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, acompanhamos as oficinas que são ofertadas para os nossos alunos, sempre voltadas para os descritores tanto tendo em vista o IDEB, como o SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará e a Provinha Brasil, que são as avaliações externas que temos durante o ano letivo.<sup>122</sup> (Anexo 61 – Mercês)*

<sup>122</sup> Aquí en nuestra escuela también estamos acompañados por las actividades del PAIC - Programa de Alfabetização na idade certa, sobre todo el 2º grado, todas las clases cuentan

En su narrativa, este último coordinador deja clara la similitud con los demás, o sea, la preocupación en siempre mantener la escuela con un alto concepto positivo en los resultados de las evaluaciones externas. Se nota, además, que todas las actividades de la escuela se vuelcan hacia dichas pruebas. Otra similitud reside en la importancia del arte en la escuela. Se advierte que la asignatura de Portugués se presenta en un nivel de dedicación más allá de las Artes, como se puede atestiguar en la narrativa del coordinador, para el Arte está dedicado el 2% del tiempo e importancia en las clases, pero para Portugués se dedica el 50%.

Como se ha podido observar en lo tocante a preocupaciones de los coordinadores, leer y escribir es lo que deben hacer los alumnos, pues según los entrevistados hay que tener respuestas positivas para aquellos que han invertido, o sea, el gobierno del estado. Lo que se percibe en los discursos de los coordinadores es que la preocupación con las evaluaciones externas son un reflejo de la realidad de la educación primaria.

En el proceso de análisis de las narrativas de los cuatro coordinadores queda claro que la pregunta que generó todas las narrativas de ese apartado, era qué materias considera más importantes la escuela, se ha notado en todas las hablas que el arte aún no es una asignatura de importancia como las demás del currículo escolar. El coordinador 1 afirma que dedica un 5% de su tiempo y grado de importancia para el arte, el coordinador 2 y 3 hablan que la dedicación de la escuela para dicha asignatura es del 1% del tiempo de estudio y el coordinador 4 afirma que la escuela dedica el 2% de su tiempo para el arte.

---

*con el acompañamiento del PAIC, pero el segundo grado es el monitoreo más intensivo, ya que se está preparando también para evaluaciones externas. Para darle una idea de los resultados de nuestra evaluación en el año 2011 era el objetivo para el año 2017, que fue la predicción de que el gobierno federal hizo y aquí estamos ya en la Escuela Leão Sampaio con una media de 6,5 pusimos delante de la escuela una pancarta con ese resultado, estamos satisfechos con los resultados de nuestra escuela.*

*Para ser bien sincera sobre la valorización de las asignaturas aquí en la escuela puedo decir que en porcentual dedicamos nuestro tiempo con el aluno de la siguiente forma: un 50% para Portugués, un 15% para Matemática, un 15% para Historia, Ciencia un 10%, Geografía un 8% y Artes el 2%.*

*Teniendo en cuenta estas evaluaciones externas, el IDEB - Índice de Desarrollo de la Educación Básica, monitoreamos los talleres que se ofrecen a nuestros alumnos, siempre centradas tanto en los descriptores que figuran el IDEB como SPAECE - Sistema de Evaluación Permanente de Educación Básica del Ceará y la Prueba Brasil, que son las evaluaciones externas que tenemos durante el año escolar.*

### 5.4.2 Las maestras

*O que eu tento evitar nas minhas aulas é o desenho já pronto para a criança colorir, que ainda é uma prática nas escolas, eu evito trazer para as crianças qualquer atividade pronta, porque no município ainda tem aqueles desenhos estereotipados que são passados para nós professores trabalharmos com os alunos, por exemplo, vai vir as férias, aí passam aquelas capas para os alunos colorirem, as tais datas comemorativas ainda estão presentes nas escolas somente para o aluno pintar um desenho pronto relacionado aquela data.*  
Professora Lívia, 2º ano, Escola Manoel Balbino

Según las orientaciones del trabajo con la narrativa, memoria y entrevista, importa resaltar, como ya hemos dicho, que los aportes presentes en la antropología para la descripción interactiva o densa pueden ser realizados con más posibilidad de éxito desde las prácticas con las entrevistas semiestructuradas y con las narrativas. Así, el procedimiento incluyó la preparación de ejes de cuestionamiento desde los cuales el diálogo se desarrolló con los entrevistados.

Básicamente ese punto del apartado está estructurado con los temas siguientes: formación de los maestros; experiencia en primaria y las prácticas con arte, esa última subdividida en experiencia como alumno y experiencia como maestro.

El procedimiento para la recopilación de datos sigue los criterios ya mencionados y tratados en apartados anteriores, así que fue planeado el contacto con 11 maestras, y de acuerdo con los criterios adoptados para la investigación se optó por organizar cita con 07 de ellas. Se procuró, en la medida de lo posible, mantener un diálogo respetando los temas generadores de la investigación.

En ese grupo se identificaron algunas particularidades y similitudes, respecto a la formación, todos son licenciados para el magisterio de los años iniciales para la Enseñanza Fundamental, como es exige en Brasil, pero con post-gradados distintos, 1 es especialista en Psicopedagogía, 2 son especialistas en Lengua Portuguesa y Arte/Educación, 1 es especialista en Geografía y Medio Ambiente y 3 no tienen post-grado.

En las narrativas expuestas, los maestros presentan su formación, años del magisterio y su experiencia como alumna en la licenciatura.



Figura 7 – Maestra 1 - 2º grado –  
Escuela Leão Sampaio

*Eu sou professora já há uns doze a treze anos, minha formação é em Licenciatura Plena do Ensino Fundamental, eu fiz esse curso no final da década de 90. Tínhamos tantas disciplinas como história, português e a maioria das disciplinas, bem acho que todas, eram voltadas para professores, para a formação de professores, era o objetivo do curso, o curso era somente para quem estava em sala de aula, então todos os alunos eram professores. Para entrar nessa licenciatura*

*tinha que fazer um vestibular e só quem podia se inscrever era quem estava em sala de aula, um vestibular classificatório. Eu fui aluna da primeira turma, tinha uma turma*

*tarde e outra Turma noite e eu fazia parte da turma da noite. Era um curso preparatório para professores que estavam em sala de aula, as aulas como alunas aconteceram em dois anos e os outros créditos de complementação para os quatro anos era na nossa própria sala de aula, tinham os professores da universidade que iam nos observar e fazer a tutoria, pois tivemos que escrever um Trabalho de Final de Curso que foi um memorial e esses acompanhamentos e os encontros de tutoria contava na carga horária do curso. Acontecia da seguinte forma: ao mesmo tempo em que nós tínhamos as aulas na universidade tinha também a prática aqui na escola que eram esses acompanhamentos. Esse professor tutor entrava na nossa sala de aula sentava no final da sala e ficava assistindo a aula e acompanhando o nosso trabalho. A minha professora tutora era muito dedicada se chamava Ione, na verdade era uma equipe que ficava acompanhando uma turma por escolas próximas, Ione fazia o meu acompanhamento e das colegas que trabalhavam em escolas da minha região, pois a escola era no sítio, na época eu trabalhava na zona rural. Lembro bem das minhas experiências com as disciplinas Arte/Educação, foram duas disciplinas, com a professora Ângela Moraes e tem coisas que gravam, teve uma atividade que ela fez que foi de observar alguns quadros de pintores famosos, nós observamos estudamos épocas, períodos e fizemos muitas comparações com as imagens apresentadas, foram experiências bem interessantes, lembro bem que fazíamos muitas leituras de imagens.<sup>123</sup>(Anexo 68 – Profesora Rosário Mascarenhas. 2º grado)*

<sup>123</sup>Soy maestra hace doce o trece años, mi formación es en Licenciatura en la Educación Primaria, terminé la carrera a finales de la década de 90. Teníamos tantas asignaturas como la historia, el portugués y la mayoría de las asignaturas, creo que todas se orientan a los maestros, a la formación de los maestros, fue el objetivo del curso, el curso fue sólo para los que estaban en clase, todos los estudiantes eran maestros. Para acceder a este grado tenía que hacer un examen de admisión y sólo los que podían inscribirse era que estaba en clases, un examen de ingreso que los calificara. Yo era un estudiante de la primera clase, tuve una clase por la tarde y una por la noche y yo era parte de la clase de la noche. Era un curso de preparación para los maestros que se encontraban en clases, como las clases de los estudiantes se llevaron a cabo en dos años y los créditos de complementación otros dos, pero esos se daban en nuestras propias clases, con nuestros alumnos, había académicos que nos estaban viendo y haciendo tutoría, porque teníamos que escribir un Trabajo Final que era un memorial, los acompañamientos y reuniones de tutoría se contaban en la carga académica. Sucedió lo siguiente: mientras teníamos clases en la universidad había también prácticas aquí

En esta narrativa la maestra se refiere a su trayectoria como alumna de la licenciatura y se nota que su formación como maestra empezó después de un periodo de prácticas, como es común en esa región.

Como no se ha interrumpido la narrativa cuando el maestro empezaba su habla, él fue construyendo el cuerpo, la forma y el color del texto. Esa maestra cuenta que fue conducida a hacer un curso polivalente pero era una Licenciatura para la Educación Primaria y sigue narrando todo lo que estudiaba y la estructura del curso. Está claro que en ese curso de preparación para la actuación en la primaria tenía asignaturas de Educación Artística y comenta los estudios que hacían con los artistas y con las lecturas de imagen.

Además, en su narración, la maestra muestra un factor importante para los temas que aquí se pretende evidenciar: la importancia de la formación continuada, la importancia de una formación con acompañamiento de un tutor, además de una reflexión establecida con conexiones e interacciones entre teoría y práctica. Todo eso se puede percibir desde factores presentes en el discurso de la maestra que subraya la participación de personajes presentes en su formación a la par de su actuación profesional, cosa que destacó.

Motivados por los temas de cada momento los maestros fueron, a su manera y sin interrupciones, hablando de su formación, de su vida y de las realidades experimentadas en el inicio de su profesión.

Esa maestra en su narrativa hace hincapié respecto a la práctica como maestra, ella considera que su acción como maestra alfabetizadora de niños ha contribuido para su formación y sus prácticas de hoy.

*Tenho 27 anos no magistério e 45 anos de idade e desde os 18 anos de idade que trabalho na educação, quando terminei o magistério entrei logo na sala de*

---

*en la escuela que se trataban de acompañamientos. Este tutor entraba en el aula, se sentaba en el extremo del salón y miraba nuestro trabajo en la clase. Mi tutora era dedicada, se llamaba Ione, en realidad era un equipo que estaba escoltando a un grupo de escuelas cercanas, Ione hacía mi acompañamiento y de compañeras que trabajan en las escuelas de mi región, porque la escuela que trabajaba era en el campo, en aquel momento trabajé en la zona rural.*

*Me acuerdo muy bien de mis experiencias con las asignaturas de Educación Artística, fueron dos asignaturas con la profesora Angela Moraes y hay cosas que nuestra mente registra, hubo una actividad que ella hizo que consistía de observar algunas obras de pintores famosos, observamos, estudiamos épocas, períodos e hicimos muchas comparaciones con las imágenes presentadas, fueron experiencias muy interesantes, recuerdo que hicimos un montón de lectura de imágenes.*



aula como professora, fresquinha. Bem, na cidade que eu morava não tinha tantas escolhas, sou paulista e vim embora para Salgueiro/Pernambuco, foi lá que eu conclui minha formação, minha educação e lá ou você trabalhava no comércio ou você era professora, hoje não, você tem mais opção, tem mais faculdades por lá, mas na época não tinha e abracei o magistério lá, agora meu primeiro trabalho cidade vizinha, Serrita meus pais e por eles como o prefeito, emprego foi lá, na Sair da sala de aula para a prática e ir multisseriada eu acho considero uma boa experiência foi coisa, a prática é boa, você ler, você cai na prática aí acontecer não do jeito como a realidade lhe e graças à Deus até alfabetizar. Na sala que sabiam mais sabiam menos e aqueles que sabiam mais literalmente eles próprios iam em busca do conhecimento e eu ficava ali mais só monitorando e explicando as coisas que eles não entendiam e dando mais atenção às crianças que tinham que ser alfabetizadas e assim se formou a professora hoje, essa de hoje, a professora se fez na prática.



como professora foi na que é a terra natal dos terem amigos influentes, então o meu primeiro zona rural, já pensou? como aluna, da teoria trabalhar com uma sala que é por isso que me alfabetizadora. A chocante a teoria é uma outra, a teoria é muito aprender agora quando você tem que fazer que a teoria diz, mas impõe e foi isso que eu fiz hoje, e sempre gostei de era sempre assim aqueles ajudavam aqueles

que sabiam menos e aqueles que sabiam mais literalmente eles próprios iam em busca do conhecimento e eu ficava ali mais só monitorando e explicando as coisas que eles não entendiam e dando mais atenção às crianças que tinham que ser alfabetizadas e assim se formou a professora hoje, essa de hoje, a professora se fez na prática. A minha formação é no Magistério, tenho a formação em Licenciatura Plena do Ensino Fundamental, essa licenciatura aconteceu para normalizar a nossa situação, o governo impôs regras, primeiro o professor tinha que ter nível superior para continuar em sala de aula, segundo uma forma de se adaptar as novas mudanças na educação, pois você sozinho não consegue se adaptar às coisas inovadoras. Foi uma experiência boa, aprendi na prática e na teoria, a teoria da faculdade foi mais substancial do que a do magistério, o magistério é só uma noção das coisas você aprende a ensinar mesmo é na prática, aí depois eu já tinha mais prática na educação, então a teoria só veio a preencher e enriquecer os meus conhecimentos.

Nós tivemos várias disciplinas, tivemos português, matemática, história, geografia, arte/educação, educação física, metodologias de cada disciplinas, foram várias cadeiras, tivemos metodologia da pesquisa científica, foi um curso muito importante, só veio a enriquecer a nossa prática, a minha formação. Tivemos um bom acompanhamento, tivemos tutoras que nos acompanhavam em sala de aula, que observavam as nossas aulas se realmente estávamos transformando a teoria em prática, a minha tutora era Ana Teresa.

Eu não falei, mas tivemos uma disciplina que foi muito importante que foi ciências que englobava a natureza, estudávamos sobre os desperdícios, esse momento que a gente está vivendo e que hoje é crucial em sala de aula, que é a preservação. Também quero falar de duas disciplinas em especial, uma é a educação física, pois reencontrei um professor, Evilásio, que estudei com ele lá no início de tudo na 7ª ou foi na 8ª série, estudei com ele lá em Salgueiro e reencontrei nesse curso da URCA e a outra disciplina foi arte/educação com a professora Ângela Moraes. Vivenciamos muita prática, fizemos leituras e análises de quadros, de obras de arte. Fizemos muitas releituras, através do



*desenho, da pintura. Primeiro fazíamos as leituras das imagens, dos quadros e depois reescrevia da minha maneira o quadro, foi muito bom e eu gosto de artes. Tudo isso é refletido ainda hoje na minha prática, nas minhas aulas de artes.*<sup>124</sup>(Anexo 74 – Profesora, Maria Xavier de Araújo Oliveira – Lia, 2º grado).

Algunos datos destacan en la forma de hablar de esa maestra. Para empezar, ella su propia historia, comentando sobre su lugar, su familia, las relaciones entre sus familiares y personajes influyentes. Es como si dijese que las circunstancias la llevaron al magisterio. Otro tema en la que merece la pena detenerse es el caso de la teoría y de la práctica. Según lo que señala, la

---

<sup>124</sup>*Hace 27 años que enseño y tengo 45 años de edad. Desde los 18 años de edad que trabajo en la educación, cuando terminé la carrera de magisterio, luego empecé en el aula como maestra. Pues bien, en la ciudad que vivía no tenía tantas opciones, soy paulista, me fui a Salgueiro/Pernambuco, fue allí donde concluí mi formación, mi educación y allí o se trabajaba en el comercio o se era maestro, no hoy, hay más opciones, hay otras carreras universitarias allí, pero en aquel momento no había y decidí por la enseñanza, ora mi primer trabajo como maestra fue en la ciudad vecina, Serrita, que es la tierra natal de mis padres y ellos tenían amigos influyentes, como el alcaide, entonces mi primer trabajo fue allí, en el campo, ¿te imaginas? Salir del salón de clases como estudiante, de la teoría a la práctica e ir a trabajar con un aula multiseriada, creo que es por eso que me considero una buena alfabetizadora. La experiencia fue sorprendente, la teoría es una cosa y la práctica es otra, la teoría es muy buena, leer, aprender ahora cuando usted cae en la práctica entonces se tiene que hacer porque no suceden como dice la teoría, pero como le impone la realidad y eso es lo que hice y gracias a Dios hoy y siempre me ha gustado ser maestra alfabetizadora. En el aula era siempre así, los que sabían más ayudaban a los que sabían menos y los que sabían más literalmente se fue en busca del conocimiento y me quedé allí más en el control y explicando las cosas que no entendían y prestando más atención a los niños que tenían que saber leer y escribir y así formó el maestro de hoy, de hoy en día, el maestro se hizo en la práctica.*

*Mi formación es en el Magisterio, tengo una formación en Licenciatura de la Educación Primaria, esa licenciatura se dio para normalizar nuestra situación, el gobierno impuso reglas, primero el maestro debía tener una carrera para seguir en el aula, de acuerdo con una forma de adaptar los nuevos cambios en la educación, ya que por sí sola no puede adaptarse a cosas innovadoras. Fue una buena experiencia, aprendí en la práctica y en la teoría, la teoría de la universidad era más importante que la del magisterio, en el magisterio es sólo una idea de las cosas, se aprende la enseñanza en la práctica, a continuación, tuve más práctica en la educación, entonces la teoría sólo vino a completar y enriquecer mis conocimientos.*

*Tuvimos varias asignaturas, había portugués, matemáticas, historia, geografía, arte/educación, educación física, metodologías de cada asignatura, fueron varias asignaturas, tuvimos metodología de la investigación científica, fue un curso muy importante, sólo vino a enriquecer nuestra práctica, mi entrenamiento. Tuvimos una buena asistencia, tuvimos profesores que nos acompañaban en las clases, que observaban nuestras clases, si estábamos realmente convirtiendo la teoría en práctica, mi tutor era Ana Teresa.*

*No lo he dicho, pero tuvimos una asignatura que fue muy importante que fue ciencias que englobaba la naturaleza, estudiábamos sobre los desperdicios, este momento en que vivimos y que hoy es crucial en el aula, que es la preservación. También tratar de dos asignaturas en especial, una es la educación física, pues reencontré un profesor, Evilásio, con quien estudié en el 7º o 8º grado, estudié con él en Salgueiro y lo reencontré en ese curso de la URCA y otra asignatura fue Educación Artística con la profesora Ângela Morais. Realizamos muchas prácticas, hicimos lecturas y análisis de cuadros, de obras de arte. Hicimos muchas relecturas, a través del dibujo, de la pintura. Primero hacíamos las lecturas de las imágenes, de los cuadros y después reescribía de mi manera el mismo cuadro, fue muy bueno y me gustan las artes. Todo eso está reflejado todavía hoy en mi práctica, en mis clase de arte.*

formación primera a la que tuvo acceso fue la del magisterio, cosa común en Brasil hasta fin de la década de los 80. En ese caso, se trataba de una formación en 3 años. Sea como fuera, esa formación inicial, aunque tuviese alguna deficiencia, fue el primer camino de muchas maestras de la educación primaria, puesto que también tuvo sus contribuciones. Ahora bien, lo que llama la atención del caso es la noción de las dos esferas que, en realidad son complementarias: la práctica y la teoría. Según la maestra, fue muy positivo encontrar referencias para sus prácticas en las teorías que ella conoció en la facultad. Además, tejió críticas que apuntan hacia la noción de diferencias entre las discusiones y propuestas de la teoría, y su ejecución. Una y otra vez, la maestra, bien como la anterior, hizo referencia a la importancia del acompañamiento de la tutora en el proceso.

En esa narrativa se nota que el maestro organiza su locución siguiendo una trayectoria de discurso que fue adoptando una forma propia con un sentido y un significado específico cuando relata que la formación fue una decisión orientada por las exigencias de las leyes de educación del país. Las similitudes con la narrativa de la maestra anterior son evidentes respecto a la forma del acceso, condición de estudio y permanencia en la Licenciatura.

Se nota que las asignaturas de Educación Artística se experimentaron con prácticas en lectura de obras de artistas, el maestro explica en su narrativa que las pinturas y los dibujos fueron las actividades más frecuentes en esas asignaturas del curso.

Otras experiencias con la formación y como alumno de Educación Artística también se narraron a partir de los temas generadores, se establecieron relaciones que añadieron cuestiones más específicas acerca de cada propuesta ordenada en los temas generadores.

Es en las relaciones con los temas donde se nota que cada maestro al hablar de su profesión también expone de forma sencilla sus miedos, ansiedades, voluntades y su vida y así las narrativas se construyen con especificidades y tono diferenciado; a partir de cada habla eso se explicita tanto en las ya presentadas como en la que sigue.



Figura 9 - Maestra del 2º grado –  
Escuela Manoel Balbino

*Eu, Professora Livia, sempre achei que tinha um compromisso muito grande com a educação pública, então hoje concursada aqui no município de Juazeiro do Norte eu tento dar o melhor de mim na sala de aula, eu tento dar o melhor de mim enquanto profissional, enquanto professora de uma escola pública do município.*

*Eu quero dizer que sou Educadora, cursei pedagogia pela Universidade Regional do Cariri, tenho 27 anos e tem uns 3 anos que fiz o concurso e estou aqui na Escola Manoel Balbino.*

*Sou mãe, tenho um filho de 5 anos, sou casada.*

*Eu escolhi pedagogia porque tive uma experiência em sala de aula e gostei e a partir daí fui buscar uma formação na área de*

*Pedagogia, gostei muito do curso e até hoje continuo me identificando com o curso, não houve decepção com o curso, mesmo ele deixando muita coisa a desejar, principalmente quando você vai mesmo para a prática em sala de aula você percebe que só os estágios não foram suficientes. Acredito que desde o começo do curso de Pedagogia nós precisávamos ter uma escola para estarmos vivenciando as práticas em sala de aula, pois o estágio por ser de pouquíssimo tempo você não conseguiu ter tempo de conhecer quase nada de práticas que você via de teorias na faculdade, ou seja, não tem tempo de confrontar as teorias com a prática e aí isso deixa a desejar, quando você chega à sala de aula tem que ir buscar isso que ficou faltando lá na formação, é aí que você percebe que só a graduação não foi suficiente.*

*Minha experiência com a arte a principio foi uma disciplina que cursei na faculdade que era optativa e eu fiquei encantada, a professora mostrou bastante teóricos, as artes clássicas, nos mostrou muitas obras, muitos artistas, tanto brasileiros, locais, quanto de fora do país, internacionais. Tive também uma experiência no SESC, mas foi somente práticas, somente métodos técnicas, não gostei muito da experiência do SESC, porque o foco era no fazer, mas um fazer muito livre, as crianças muito a vontade, o criar, o construir da criança, mas com muita liberdade e eu sentia que não estava correto, tinha que ter algo mais e foi aí que na graduação em Pedagogia, na disciplina Arte/Educação conheci a Proposta Triangular, elaborada pela Professora Ana Mae Barbosa, porque além do fazer da criança, que também é importante, tem o conhecer a arte, mesmo com crianças pequenas eu posso falar um pouca da história da arte, a história daquele autor que construiu/produziu aquela imagem, aquela arte, em que época ele viveu, em que época ele produziu aquele trabalho, é um momento de pesquisa, leituras e estudo*

*A minha experiência com a disciplina Arte/Educação na URCA teve pontos positivos e negativos, posso dizer que o positivo foi todos aqueles conhecimentos das correntes, dos movimentos de arte no mundo e no Brasil, da história da arte na educação do Brasil e principalmente aqueles questionamentos sobre o conceito de arte, eu ficava pensando o que é arte? O que eu posso dizer que foi negativo foi o tempo, foi um tempo muito limitado, poucos créditos, disciplina optativa, não tínhamos uma sala para as aulas, ora*

estávamos em um espaço em outra aula noutro e acredito que se tivéssemos um ambiente próprio para as aulas poderíamos ter um melhor rendimento nas aulas. Senti falta nas aulas da graduação de explorarmos mais os desenhos das crianças. Tivemos um estudo nos desenhos infantis, mas poderíamos ter visto desenhos de crianças do ensino fundamental, das séries iniciais. Creio que a falta de tempo e de espaço prejudicou demais as nossas aulas.

Uma das coisas boas também foi conhecer a Abordagem Triangular, porque é a que é o norte que tenho para as minhas aulas de artes, é um triângulo, mas é uma dialética, onde qualquer ponto pode ser o início, o meio ou o fim e você pode também trabalhar a técnica, a leitura, a apreciação e não se limitar só no fazer, nem só na história daquele autor, artista, nem só na apreciação, mas saber vivenciar na aula todos esses pontos dialeticamente.<sup>125</sup> (Anexo 56 – Profesora Livia, 2º grado).

---

<sup>125</sup>Yo, la maestra Livia, siempre pensé que tenía un compromiso muy grande con la educación pública, y luego concursada aquí en la ciudad de Juazeiro do Norte trato de dar lo mejor de mí en el aula, trato de dar lo mejor de mí como profesional, como maestra en una escuela pública de la ciudad.

Quiero decir que yo soy educadora, estudié pedagogía en la Universidad Regional de Cariri, tengo 27 años y 3 años que terminé la carrera y estoy aquí en la Escuela Manuel Balbino.

Soy madre, tengo un hijo de 5 años, estoy casada.

Yo elegí pedagogía porque tuve una experiencia en el aula y me gustó y desde entonces pasé a buscar una formación en el ámbito de la pedagogía, me gustó mucho el curso y aún hoy, me identifico con el curso, no hubo decepción, aunque dejara algo que desear, sobre todo cuando se va a la práctica en el aula. Te das cuenta de que sólo las prácticas no fueron suficientes. Creo que desde el inicio de la carrera de Pedagogía necesitábamos tener una escuela para ir experimentando las prácticas en el aula, porque, ya que las etapas con las prácticas son de muy poco tiempo no se tendrá tiempo para conocer casi nada de las prácticas de lo que se ha visto de las teorías en la universidad, es decir, no hay tiempo para hacer frente a las teorías con la práctica y eso es un punto débil, cuando se llega a las clases hay que ir a buscar lo que le faltaba en el entrenamiento, es donde te das cuenta de que sólo el curso no fue suficiente. Mi experiencia con el arte fue en un principio una asignatura que estudié en la universidad, era opcional y me quedé encantada, la profesora presentó un sin número de teóricos, los artistas clásicos, nos enseñó muchas obras, muchos artistas, ambos brasileños, locales, del extranjero e internacionales. También tuve una experiencia en el SESC, pero solamente prácticas, sólo los métodos y las técnicas, no me gustó la experiencia del SESC porque la atención se centró en el hacer, pero un hacer muy libre, los niños muy libres, la creación, la construcción de los niños, pero con mucha libertad y me pareció que no estaba bien, que tenía que haber algo más, y fue ahí donde la educación universitaria, en la Facultad de Pedagogía, en la asignatura de Arte/Educación conocí la Propuesta Triangular, elaborada por la profesora Ana Mae Barbosa, porque además de hacer que el niño también es importante, hay que conocer el arte, incluso con los niños pequeños puedo hablar un poco de la historia del arte, la historia del autor, que ha construido/producido aquella imagen, aquel arte, en que tiempo que vivió, en que tiempo ha producido aquel trabajo, es un momento de investigación, lecturas y estudio. Mi experiencia con la asignatura Arte/Educación en la URCA tuvo aspectos positivos y negativos, puedo decir que el punto positivo está en todos aquellos conocimientos de los movimientos artísticos en el mundo y en Brasil, de la historia del arte en la educación del Brasil y en especial los cuestionamientos sobre el concepto de arte, me preguntaba ¿qué es el arte? Y lo que puedo decir que fue negativo fue el tiempo, porque fue muy limitado, pocos créditos, curso electivo, no teníamos un aula específica para las clases, ya que estábamos un día en un espacio y otro día en otro, y creo que si tuviéramos un ambiente propio para las clases podría haber un mejor desempeño en las clases. Echaba de menos en las clases de la facultad explorar más dibujos de los niños. Tuvimos un estudio sobre los dibujos infantiles, pero vimos los dibujos de los niños de primaria. Creo que la falta de tiempo y espacio ha causado demasiado daño a nuestras clases.

Una de las cosas buenas fue también haber conocido el Abordaje Triangular, porque es el norte que tengo para mis clases de arte, es un triángulo, pero es una dialéctica, donde

En esa narrativa se identifica que el interés de la maestra está en afirmar su deseo de actuar siempre en la educación pública. Desde el principio de la narrativa ella confirma la preocupación con una formación que realmente contemplase la práctica y que la teoría y práctica tuviesen el mismo espacio en la formación.

Esta maestra en su relato hace referencia a las experiencias con la formación en el curso de pedagogía con la asignatura de Educación Artística y se nota la preocupación con el tiempo y el espacio que se realiza la clase de arte. Se comprueba que la maestra hace referencia a las experiencias en el SESC como ayudante de una maestra de Educación Artística donde experimentó metodologías, técnicas y prácticas, pero se nota que las experiencias vividas se volcaban al hacer artístico.

Esa narrativa evidencia que la maestra es enfática cuando el tema es la construcción del conocimiento en el período en que estaba en la universidad. Trata de ese período con el orgullo y la satisfacción de haber hecho un buen curso que facilita sus clases. Nótese que hay una insatisfacción sobre el tiempo dedicado a cada asignatura, de hecho, dice que si tuviera más horas de estudio podría haber sido aún mejor. Además del tiempo que ha reclamado, afirma también que los cursos distancian la teoría de la práctica, ella sugiere que los cursos deberían dedicar a la práctica el mismo tiempo que dedican a la teoría.

Como ya se ha dicho en otro momento, los temas generadores permitieron que las maestras hiciesen una descripción general de la experiencia en la Licenciatura como alumna de la asignatura de Educación Artística. Pero, se nota que añadieron otros razonamientos y cuestiones que, a la vez que presentan en el discurso un nuevo tono. Desarrollan la entrevista, pero sin alejarse de las propuestas iniciales en los temas generadores.

Todo eso queda claro en la narrativa de la maestra que sigue. Además, otro aspecto que llama la atención en su narración, es el caso de su referencia a uno de los principales debates, que involucra todo el proceso, o sea, las

---

*cualquier punto puede ser el principio, el medio o el fin y usted puede también experimentar la técnica, la lectura, la apreciación y no se limita sólo en hacer, ni sólo en la historia de aquel autor, artista, ni sólo en la apreciación, pero experimentar en el aula todos estos puntos dialécticamente.*

propostas teóricas y metodológicas de la autora Ana Mae Barbosa, especialmente su abordaje triangular. Sus referencias al Curso de Pedagogía, donde conoció el abordaje fue de gran importancia para ella, incluso cuando resalta un poco de sus actividades en el aula. Otro factor de importancia que destaca es su condición de ser “concursada”. Aquí cabe un comentario más. Después de la reglamentación de la nombrada LDB, se exigió que los profesores fuesen admitidos por medio de concurso público, no más por indicación de un político u otro. Es evidente que ese aspecto cambió mucho las relaciones de negociación de esos puestos de trabajo, pues los maestros concursados pasaron a cargar más autonomía, teniendo estabilidad en el trabajo, no dependiendo más de la voluntad del gobernante.



Figura 10 – Maestra 1 - 4º grado – Escuela Mario Bem

*Meu nome é Maria Elizabete Silva, são 25 anos de trabalho na educação pública municipal, são 5 anos que tenho uma ampliação de horas de trabalho. Aqui na Escola Mario da Silva Bem estou com 2 anos, teve um ano em que eu sai, mas retornei no ano seguinte.*

*Sou graduada em Licenciatura Plena do Ensino Fundamental e fiz pós-graduação em Psicopedagogia Escolar na FJN – Faculdade de Juazeiro do Norte.*

*O curso que eu fiz de Licenciatura foi ótimo, nele eu pude refletir sobre os meus conhecimentos e melhorar enquanto professora, mas quero dizer que na prática, na realidade da sala de aula a coisa é bem diferente, a coisa complica, pois você se prepara para uma coisa, mas quando você chega na realidade da sala de aula é tudo bem diferente. O curso de pós-graduação e também o de graduação ajudou muito e eu estou conseguindo mudar a realidade da minha sala de aula, tem casos de alunos bem diferentes, mas aqueles casos simples do dia a dia eu estou conseguindo resolver e ajudar aos meus alunos, a minha*

*sala agora é bem diferente. O curso que fiz, as capacitações e as experiências de vida tem ajudado muito a modificar a realidade dos meus alunos.*

*Bem, as aulas de arte/educação eram bem dinâmicas, foram com a professora Ângela Moraes, aulas com muita leitura de imagens, ela nos orientava até como manipular e guardar os materiais, pena que o material que temos para trabalhar com os nossos alunos são tão poucos. As aulas de artes que tive na graduação ajudam muito nas minhas aulas com os meus alunos. Sempre recorro das leituras das imagens, a professora sempre nos orientava a fazer com os alunos leituras e conversas sobre as imagens, as obras de artes que se trabalha em sala de aula, que não devemos entregar para o aluno desenhos prontos, que devemos visualizar e observar tudo que pudermos das artes do nosso lugar, visitar museus.<sup>126</sup> (Anexo 08 – Profesora Elizabete, 4º grado).*

En esa narrativa la maestra fue enfática respecto al deseo de contribuir con una educación, donde el alumno sea el protagonista, donde la enseñanza se vuelque a las cuestiones que permean su día a día. Está palpable en esa entrevista que la maestra que tiene una inquietud respecto a su curso de Licenciatura reivindica que las formaciones iniciales sean direccionadas hacia una verdadera práctica en las clases y que la teoría esté siempre codo a codo con la práctica.

En la narrativa de esta última maestra se evidencia una insatisfacción con relación al Curso de Licenciatura cuando pide que sea reconsiderado y que en él, la práctica sea evidenciada con la misma valoración que el currículo de la teoría. En esa entrevista se observa que la maestra tuvo en su curso asignaturas de Educación Artística y que las cuestiones estudiadas en esa

---

<sup>126</sup>*Mi nombre es María Elizabete Silva, hace 25 años que trabajo en la educación pública municipal, tengo 5 años con una extensión de las horas de trabajo. Aquí en la Escuela de Mario Silva Bem, estoy desde hace 2 años. Un año me fui, pero regresé al año siguiente. Terminé la carrera de Licenciatura en Educación Primaria y realicé estudios de postgrado en Psicopedagogía Escolar en la FJN - Faculdade de Juazeiro do Norte. El curso que hice de Licenciatura fue un gran curso, podía reflexionar sobre mis conocimientos y mejorar mis habilidades como maestra, pero quiero decir que en la práctica, en la realidad de las clases es una cosa muy diferente, lo complica, mientras se prepara para una cosa, pero cuando llegas a la realidad del aula es muy diferente. El postgrado y también el grado ayudó mucho y estoy logrando cambiar la realidad de mis clases, los alumnos tienen casos muy diferentes, pero en esos casos simples del día a día soy capaz de tratar y ayudar a mis alumnos, mi clase ahora mismo es muy diferente. El curso que hice, las formaciones y las experiencias de vida han ayudado mucho para cambiar la realidad de mis alumnos. Bueno, las clases de arte/educación eran bastante dinámicas, fueron con la profesora Angela Moraes, clases con muchas lecturas de imágenes, ella orientaba a manipular y almacenar los materiales, lástima que el material que tenemos que trabajar con nuestros alumnos es muy escaso. Las clases de arte que tenía en la facultad son hoy de gran ayuda en mi clase con mis alumnos. Siempre recuerdo de las lecturas de las imágenes, la profesora siempre nos ha guiado a practicar con los alumnos lecturas y conversaciones sobre las imágenes, las obras de arte que trabaja en el aula, que no debemos utilizar los dibujos acabados y que debemos observar todo lo que se puede de nuestras artes, ir a los museos*



asignatura estaban centradas en la lectura de las imágenes. Se percibe la preocupación de la maestra en hablar de la necesidad de que no se trabaje en las clases de Educación Artística dibujos acabados.

Las maestras de esas entrevistas explican que tuvieron a lo largo del curso de formación inicial para la Educación Primaria varias asignaturas, pues es un curso Polivalente direccionado a los maestros, pero se nota que cuando tratan de las clases de Educación Artística presentan cuestiones a la vez ambiguas y contradictorias. Se permite ver en sus narrativas que casi no comparten los mismos temas, contenidos y abordajes metodológicos o teóricos.

En la narrativa de la próxima maestra se percibe las similitudes respecto a la formación, o sea, la práctica fue algo experimentado antes de la teoría y las experiencias con las asignaturas fueron básicamente las mismas. Se nota que la Profesora de la asignatura de Educación Artística fue la misma de casi todas y las clases se desarrollaron siguiendo las mismas experiencias.



Figura 11 - Maestra del 4º grado – Escuela  
Manoel Balbino

*Sou professora há mais de 30 anos, essa história de ser professora começou quando eu estava cursando o Normal e comecei a trabalhar numa escolinha particular, essas escolinhas chamadas 'fundo de quintal', aí a diretora me chamou para trabalhar nessa escola dois turnos manhã e tarde e como eu tinha perdido meu pai recentemente assumi esse trabalho. Bem, a diretora dessa escolinha era também diretora de uma escola do município e como estava faltando professores nessa escola ela falou que estava gostando do meu trabalho então me convidou para assumir mais um turno que era à noite, pois ela queria que eu ficasse na escolinha*

*particular manhã e tarde e na escola do município a noite. Ela foi logo esclarecendo que a escola do município pagava muito pouco, mesmo assim eu aceitei o desafio, pois naquele momento estava precisando ajudar a minha mãe. Desde aquele dia eu não parei, isso já se vão mais de 30 anos e nunca parei a não ser para ganhar menino, ou seja tirei licença duas vezes em mais de 30 anos de profissão. Veja eu comecei minha carreira não tão jovem, pois já vou dar entrada na minha aposentadoria, nós estamos em março, né? Pois em agosto completo meus 50 anos.*

*Sou professora porque gosto, comecei a trabalhar com os bem pequeninos, foram 10 anos dedicados a educação infantil na escola particular, depois vim para o município e fui ensinar as crianças um pouco maiores, sempre do 1º ao*



5º ano. Estudei para ser professora de crianças, fiz a Licenciatura do Ensino Fundamental 1º e 2º ciclos, que é o curso de graduação para professores de 1º ao 5º ano. Fiz a minha faculdade quando já era professora e já com vários anos que ensinava, foi um curso oferecido pela Universidade Regional do Cariri – URCA, só para professores do município, acredito que minha turma foi a 1ª turma dessa experiência da URCA, isso aconteceu no final da década de 90, Fizemos um vestibular e de acordo com a classificação foi se formando as turmas, como minha pontuação foi boa fiz parte da primeira turma. Uma turma forte todas eram professoras do município e estávamos em exercício, todas dávamos aulas para alunos das séries iniciais do ensino fundamental, tínhamos vários problemas em comum. Nosso curso foi muito bom, tivemos várias disciplinas importantes para a nossa prática em sala de aula como foi a de Português com a professora Socorro Martins. Uma disciplina também maravilhosa foi Geografia com a professora Lireida Albuquerque. Outra disciplina que até conversei com a professora Lívia esses dias lembrando das experiências na graduação com Artes. Tivemos em nosso curso de formação duas disciplinas de arte/educação com a professora Ângela Moraes, que é Arte/Educadora, como ela é formada em Educação Artística, tivemos a oportunidade de fazer trabalhos seguindo toda uma orientação de leituras e técnicas de pintura. Mas como você sabe que a nossa formação é uma formação polivalente nós tínhamos pouco tempo para cada disciplina, nós víamos um pouco de cada coisa. Eu sou consciente que fiz um curso polivalente e que sou uma professora, também, polivalente.

Esse curso foi muito importante, nós vivemos experiências não só na sala de aula, mas também tivemos aulas de campo. Veja bem, com a professora de Artes nós tivemos muitas experiências, mas, mesmo assim, eu senti que o tempo foi pouco, nossa licenciatura foi muito rápida, um tempo curto, mas mesmo assim tivemos uma sensibilização sobre cada disciplina que temos na sala de aula com nossos alunos.

Como eu já disse, sou professora polivalente e senti a necessidade de uma pós-graduação, então fiz em Geografia e Meio Ambiente, pois queria uma especialização e sabia que podia fazer em qualquer área da educação. Sabe, depois de tantos anos na educação e passar por algumas escolas nós sabemos das nossas necessidades.<sup>127</sup>(Anexo 50 – Profesora Heliana, 4º grau).

---

<sup>127</sup>Soy maestra hace más de 30 años, esa historia de ser profesora empezó cuando yo estaba estudiando el “Normal” y comencé a trabajar en una pequeña escuela privada, una de esas escuelas llamadas ‘fundo de quintal’ (de pacotilla), entonces la directora me llamó para trabajar en esa escuela dos turnos, mañana y tarde y como yo había perdido mi padre recientemente lo asumí. Bien, la directora de esa escuela era también directora de otra escuela del municipio y como estaba faltando maestros también allá ella me dijo que le estaba gustando mi trabajo, entonces me invitó para asumir un turno más, que era por la noche, pues quería que yo quedase en su escuela privada mañana y tarde y en la escuela pública por la noche. Ella de pronto me esclareció que la escuela del municipio pagaba muy poco, aun así lo acepté, pues en aquel momento necesitaba ayudar a mi madre. Desde aquel día no paré, en eso ya se van más de 30 años y nunca pare, excepto para dar la luz, o sea, que sólo estuve de baja dos veces en más de 30 años de profesión. Vea, empecé a currar no tan joven, pues voy a dar entrada en mi jubilación, estamos en marzo, ¿no? Pues, en agosto cumpla 50 años.

Soy maestra porque me gusta, empecé a trabajar con los más pequeños, fueron 10 años dedicados a la educación infantil en la escuela privada, después vine a del municipio y fui a enseñar a los niños un poco mayores, siempre del 1º al 5º grado. Estudié para ser profesora de niños, hice la Licenciatura de la Enseñanza Fundamental 1º y 2º ciclos, que es el curso de grado para profesores de 1º al 5º grado. Hice la carrera cuando ya era maestra y ya con varios años que enseñaba, fue un curso ofrecido por la Universidad Regional do Cariri – URCA, sólo

En esa narrativa se nota que el interés de la maestra es hablar acerca de su trayectoria en la educación pública del municipio de Juazeiro do Norte.

Son también dignas de reflexión las cuestiones que se presentan sobre la formación inicial y permanente, teniendo en cuenta que es a la vez maestra. En ese relato se nota la correlación que la maestra hace respecto a las prácticas de las clases con los niños con las informaciones que debaten en la universidad. Dice que son realidades comprobadas que los maestros cambian su metodología, cuando se confrontan con las teorías, afirma que la búsqueda es por mejorar las clases, en la cotidianeidad de la escuela y en la vida de los alumnos. Otra vez salta a la vista la importancia que se atribuye a la formación en concomitancia con la práctica, además el Curso de Formación para profesores también se menciona. Otro punto a constar es en relación al tiempo que se dedica a las asignaturas de Arte, según las opiniones, demasiado poco, comprometiendo el debate y el aprendizaje. De hecho, se pudo reflexionar sobre la importancia que ese área ha recibido en las formaciones diversas en las Universidades de Brasil, y en el caso específico, en la Universidad Regional del Cariri, locus de formación de gran parte del profesorado regional.

---

*para profesores del municipio, creo que mi clase fue la 1ª de esa experiencia de la URCA, eso se dio al final de la década de los 90. Hicimos un vestibular y de acuerdo con la clasificación se fueron formando las clases, como mi puntuación fue buena formé parte de la primera clase. Un equipo fuerte. Todas eran maestras del municipio y estábamos en ejercicio, todas dábamos clases para alumnos de los grados iniciales de la enseñanza fundamental, teníamos varios problemas en común. Nuestro curso fue muy bueno, tuvimos muchas asignaturas importantes para nuestra práctica en el aula como la de Portugués con la profesora Socorro Martins. Otra asignatura también maravillosa fue Geografía con la profesora Lireida Albuquerque. Otra asignatura que incluso charlé con la profesora Livia esos días y recordando las experiencias en la carrera con Artes. Tuvimos en nuestro curso de formación dos asignaturas de educación artística con la profesora Angela Morais, que es Arte/Educadora, ya que ella tiene una licenciatura en Educación Artística, tuvimos la oportunidad de trabajar siguiendo una orientación de lecturas y las técnicas de pintura. Pero, como usted sabe, nuestra formación es una formación polivalente, teníamos poco tiempo para cada asignatura, vimos un poco de todo. Soy consciente de que he hecho una facultad polivalente y soy una maestra también polivalente.*

*Este curso fue muy importante, vivimos la experiencia no sólo en el aula sino que también teníamos clases fuera. Mire usted, con la profesora de arte tuvimos muchas experiencias, pero sentía que el tiempo era demasiado corto, nuestra graduación fue muy rápida, poco tiempo, pero aun así tuvimos una sensibilización sobre cada asignatura que tenemos en clase con nuestros alumnos.*

*Como ya he dicho, soy profesora polivalente y sentí la necesidad de un post-grado, entonces lo hice en Geografía y Medio Ambiente, pues quería una especialización y sabía que podía hacer en cualquier área de la educación. Sabes, después de tantos años en la educación y pasar por algunas escuelas sabemos de nuestras necesidades.*

De maneira geral, em cada relato uma história de vida e de profissão com lutas, conflitos e logros; umas com similitudes e outras distintas, são opiniões que trazem em seu contexto uma carga de emoções, ilusões e força, pois não se ficam apenas em posicionamentos profissionais, mas que as professoras sempre têm buscado envolver em suas narrativas suas vidas pessoais.



Figura 12 - Maestra del 4º grado – Escuela Leão Sampaio

*Sou graduada em Licenciatura Plena do Ensino Fundamental I e II ciclos, também sou graduada em Letras e fiz também uma especialização em Língua Portuguesa e Arte/Educação na URCA – Universidade Regional do Cariri. Sou professora concursada há 18 anos, mas tenho mais tempo na educação, pois eu já trabalhei em escolas particulares e no próprio município antes do concurso. Eu nasci em Juazeiro, sou daqui e toda a minha educação escolar aconteceu aqui mesmo em Juazeiro. Fiz do maternal até a 8ª série no colégio Mosenhor Macedo que era aquele colégio das freiras, onde a gente aprendia muito, principalmente sobre os valores, a preocupação principal delas era essa, um alimento dos conhecimentos para a vida, formação para a vida, era um resgate aos valores de então que são tão esquecidos nos dias de hoje, depois fiz o curso pedagógico que era o normal aqui nessa escola em frente, o Moreira de Souza e minha graduação na URCA. Essa graduação que eu fiz pela URCA, que foi a Licenciatura, foi uma formação voltada para o professor Polivalente trabalhar com os alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Foi um vestibular especial, somente para professores que não tinham Licenciatura. Com a aprovação começamos a cursar a faculdade aqui mesmo, na verdade o curso começou no Crato, mas devido a distância o curso foi realizado aqui mesmo em Juazeiro do Norte, primeiro no Colégio Moreira de Souza, depois fomos para o colégio Municipal e concluímos lá, mas foi todo pela URCA, foi a primeira turma e por sinal fui a oradora da turma. Vários professores e disciplinas marcaram, entre eles tivemos a professora Núbia, pessoa espetacular, grande professora, teve tutorias maravilhosas, sempre nos acompanhando e orientando na nossa prática em sala de aula. Tivemos todas as disciplinas polivalentes do curso para a formação de professores para as*

séries iniciais do ensino fundamental. O que posso dizer, essa licenciatura ajudou muito na nossa formação, até mesmo para atuar como professores, as metodologias, as apostilas riquíssimas, na época tínhamos tudo organizado pelos professores da URCA. Gostei muito da disciplina de Português, tenho uma identificação com a disciplina, gosto de ler, escrever, as metodologias ajudaram demais e ajudam na sala de aula, boas recordações com a professora Socorro Martins. A disciplina de Artes nos tivemos com a professora Ângela Moraes, ela se apresentou como professora Licenciada em Educação Artística e que nós íamos ter várias experiências com pintura e desenho, o que de fato aconteceu. Nós estudamos alguns artistas plásticos famosos e tivemos experiências com trabalhos de artistas da região. Minha experiência com a arte na Licenciatura foi toda orientada para um trabalho com crianças, a professora Ângela nos pedia para fazer leitura e interpretação dos trabalhos dos artistas, trabalhamos com tinta, pincel, pequenas telas em papel 60 e 40 quilos, trabalhamos com desenhos em giz de cera e tivemos experiências com visitas ao Centro Cultural Mestre Noza. A proposta da professora era sempre apresentar uma obra, conhecer um artista e fazer uma interpretação. Mas, o tempo era sempre muito pouco tanto para as práticas quanto para os estudos de modo geral sobre a disciplina de Arte Educação.<sup>128</sup> (Anexo 62 – profesora Silvy Alves, 4º grado).

---

<sup>128</sup> Soy Licenciada para la Enseñanza Fundamental I y II ciclos, también soy licenciada en Letras e hice un post-grado en Lengua Portuguesa y Arte/Educación en la URCA – Universidade Regional do Cariri. Soy maestra concursada hace 18 años, pero llevo más tiempo en la educación, pues ya he trabajado en escuelas privadas y para el mismo municipio antes del concurso. Nací en Juazeiro, soy de aquí y toda mi educación escolar se dio aquí mismo en Juazeiro. Estudié del parvulario al 8º grado en el colegio Mosenhor Macedo que era aquel colegio de monjas, donde una aprendía mucho, principalmente sobre los valores, su preocupación principal era esa, un alimento de conocimientos para la vida, formación para la vida, era un rescate de los valores de entonces que están tan olvidados en la actualidad, después estudié el curso pedagógico que se llamaba “normal” en esa otra escuela que está ahí delante, el Moreira de Souza y mi carrera en la URCA. Esa carrera fue una Licenciatura, fue una formación orientada para el profesor Polivalente que trabaja con alumnos de 1º al 5º grado de la Enseñanza Fundamental. Fue un vestibular especial, sólo para maestros que no tenían todavía una Licenciatura. Con la aprobación empezamos a estudiar la carrera aquí mismo, en verdad el curso comenzó en Crato, pero debido a la distancia se hizo realizar aquí mismo en Juazeiro do Norte, primero en el Colegio Moreira de Souza, después fuimos para el colegio Municipal que fue donde lo concluimos, pero fue todo por la URCA, fue la primera clase y además fui la oradora del grupo. Muchos profesores y asignaturas dejaron su huella, entre ellos tuvimos la profesora Núbia, persona espectacular, gran maestra, hubo tutorías maravillosas, siempre acompañándonos y orientando nuestra práctica en el aula. Tuvimos todas las asignaturas polivalentes del curso para la formación de maestros para los cursos iniciales de la enseñanza fundamental. Lo que puedo decir es que esa licenciatura ayudó mucho nuestra formación, incluso para actuar como profesores, las metodologías, las apostillas riquísimas, en aquella época teníamos todo ordenado por los profesores de la URCA. Me gustó mucho la asignatura de Português, tengo una identificación con esa asignatura, me gusta leer, escribir, las metodologías ayudaron muchísimo y ayudan en las clases, buenos recuerdos con la profesora Socorro Martins. La asignatura de Artes la tuvimos con la profesora Ângela Moraes, ella se presentó como profesora Licenciada en Educación Artística y que íbamos tener varias experiencias con pintura y dibujo, lo que de hecho se dio. Estudiamos algunos artistas plásticos famosos y tuvimos experiencias con trabajos de artistas de nuestra región. Mi experiencia con el arte en la Licenciatura fue toda orientada hacia un trabajo con niños, la profesora Ângela nos pedía para hacer lectura e interpretación de los trabajos de los artistas, trabajamos con pintura, pincel, pequeños lienzos en papel 60 y 40 kilos, trabajamos con dibujos en lápiz de cera y tuvimos experiencias con visitas al Centro Cultural Mestre Noza. La propuesta de la profesora era siempre presentar una obra, conocer un artista y hacer una interpretación. Sin embargo, el

Desde luego, es importante la relación que hace la maestra entre su historia de vida, su formación y el desarrollo profesional. Así que sus memorias están llenas de recuerdos sobre los primeros años en la escuela y, destacando la convivencia en medio de valores que son, para ella, muy importantes. Como referencia, se nota el papel que algunas instituciones tuvieron para que fuera, lo que considera, una buena maestra. Incluso la Universidad, con comentarios sobre profesores que enmarcaron con sus actuaciones. Respecto a la asignatura de Arte, se debe subrayar la cuestión de la relación constante entre teoría y práctica, que al que parece, se dio de manera equilibrada, dejando la marca no sólo del hacer por hacer, sino la reflexión, el análisis, y el conocimiento nuevo, generado desde el acercamiento a obras y autores de referencia mundial, y aquellas de ámbito regional, o sea, del Cariri Cearense.

Partiendo de lo expuesto hasta aquí, a la vez que se consideran las importantes asociaciones entre testimonios, en las narrativas se puede distinguir que las experiencias en la formación inicial son marcos de cambio en las prácticas de las maestras. Las ilusiones y los deseos de que la teoría puede contribuir con la actuación en las clases son evidentes, pero respecto a sus experiencias con las clases de arte en la licenciatura se nota que el tiempo dedicado a la asignatura y a los estudios sobre los temas del área no han sido suficientes para una reflexión con resultados positivos, eso se expresa en el discurso de la maestra cuando afirma que tuvieron la experiencia con los estudios de educación artística pero el tiempo fue poco para los contenidos.

Como se ha visto, cada maestra narró motivada por los temas generadores, pero de forma distinta a esta maestra.

Es importante comentar lo común que es su relación con la profesión y los alumnos, todas afirman que les encanta ser maestra:

*Eu tenho 30 anos de profissão, sempre trabalhei em sala de aula, nunca faltei. No início da minha carreira trabalhei com turmas de alfabetização, já trabalhei 5 anos com o primeiro ano, gosto muito de trabalhar com crianças e esse ano estou aqui na escola Mario Bem com o 4º ano e na Escola Iva Emídio com o 4º ano, sempre trabalhei com o 4º ano, mas se eu pudesse escolher eu trabalharia com as crianças menores, porque os maiores são mais trabalhosos.*

---

*tiempo era siempre muy corto tanto para las prácticas como para los estudios de un modo general sobre la asignatura de Arte Educación.*

*Eu gosto muito da minha profissão, estou em dias de uma aposentadoria, não procurei ainda porque estou efetivando uma ampliação que tenho e logo que*



Figura 13 - Maestra 2 - 4º grado –  
Escuela Mario Bem

*saia essa ampliação eu darei entrada nos meus papeis da aposentadoria, pois já tenho 30 anos completos de profissão.*

*Sou solteira, moro na Rua Todos os Santos, no bairro Romeirão. Moro próximo a Escola João Alencar, trabalhei 2 anos no João Alencar, 26 anos na Escola Iva Emídio Gondim e 2 anos na escola Padre Cícero e agora estou aqui na Escola Mario Bem, aqui já são 3 anos, são alunos bons de trabalhar aqui nessa escola, tem uns que dão mais trabalho mas sempre damos aquele nosso jeitinho.*

*Minha formação é em Licenciatura Plena do Ensino Fundamental, essa formação*

*habilitou para as séries iniciais do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano. Na época da faculdade eu percebi que precisava sempre estudar e melhorar o meu nível percebi o quanto eu precisava melhorar as minhas leituras e assim melhorar as minhas aulas e desde então continuo estudando, mas tenho a consciência que precisamos sempre melhorar foi aí que resolvi voltar novamente a faculdade e fiz a pós-graduação.*

*Durante a Licenciatura muitas foram as disciplinas que contribuíram para minha prática em sala de aula, tivemos português, matemática, biologia, filosofia, artes, geografia. Eu faço parte da segunda turma desse curso e a experiência com a disciplina artes que na verdade tinha o nome arte/educação foi vivenciada muitas experiências, como por exemplo, estudamos a xilogravura em sala de aula, fomos para o Centro Cultural Mestre Noza, estudamos muitas imagens de artistas locais. Na pós-graduação que fiz em língua portuguesa e arte/educação já tivemos outras experiências com o ensino de artes, também tivemos aulas sobre a cultura visual local, as imagens do nosso lugar e do dia a dia, tivemos estudos com imagens de pintores internacionais, fizemos leitura de imagens nas ruas, observamos os prédios, saímos andando pelas ruas de Crato e Juazeiro do Norte, fomos ao Centro Cultural Mestre Noza, Centro Cultural Banco do Nordeste onde lá tivemos com uma exposição e o artista, outro ambiente onde o artista estava organizando uma instalação e fomos ao SESC Juazeiro, lá tivemos com alguns artistas que também estavam expondo, todo esse estudo foi feito nas disciplinas de arte/educação e cultura visual.*

*Hoje todas essas experiências com a arte/educação no curso de pós ajudam nas minhas aulas de artes. Antes não tínhamos cursos e não tínhamos ajuda para melhorar as nossas aulas de artes e hoje temos.<sup>129</sup> (Anexo 22 – Profesora Edite. 4º grado)*

<sup>129</sup> *Tengo 30 años de profesión, siempre trabajando en el aula, nunca fallé un día. Al principio de mi profesión trabajé con clases de alfabetización, trabajé cinco años en el primer grado, me encanta trabajar con niños y este año estoy aquí en la escuela Mario Bueno con los chicos de cuarto y en la Escuela Iva Emidio también con los de cuarto, siempre trabajé con el 4º grado, pero si pudiera elegir me gustaría trabajar con los niños más pequeños, ya que los más grandes son más difíciles.*

*Me gusta mucho mi profesión, estoy a punto de jubilarme, no lo intenté todavía porque estoy buscando efectuar una expansión que tengo pendiente y tan pronto como se dé voy a entrar con mis papeles de jubilación, puesto que ya cumplí los años 30 en la profesión.*

El testimonio refleja algo de ambigüedad respecto al itinerario de la maestra. Si de una parte resalta que está cerca de su jubilación, de otra parte lo menciona como cosa que afirma su compromiso con la educación. Como en otros testimonios, se nota que la mirada compartida entre los debates – teóricos y en la universidad – y lo cotidiano – en el suelo de la escuela – significa una alternativa interesante que puede ayudar a solucionar algunos obstáculos de gran alcance, como por ejemplo, el “hacer por hacer”, o la actividad sin ninguna conexión con el aprendizaje. En realidad, sin esas anclas se puede quedar sin el proceso clave para la dialéctica presente en Paulo Freire, que rodea el saber conocido, aquél que instiga y cuestiona o que se sabe, y el saber nuevo, que viene a la luz, en un proceso continuo e imparable. “Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo.” (Freire, 1996, p. 26).<sup>130</sup>

---

*Soy soltera, vivo en la calle de Todos os Santos, en el barrio Romeirão. Vivo cerca de la Escuela João Alencar, trabajé dos años en allá, 26 años en la Escuela Iva Emidio Gondim y dos años en la escuela Padre Cícero y ahora estoy aquí en la escuela Mario Bueno, aquí llevo tres años, son chicos buenos de trabajar, hay los que dan más trabajo pero siempre nos las arreglamos.*

*Mi formación es en licenciatura plena en Educación Primaria, dicha formación habilita para los primeros grados de la escuela primaria del 1º al 5º. Fue en la universidad cuando me di cuenta de que tenía que estudiar y mejorar mi nivel, me di cuenta de lo mucho que necesitaba mejorar mi lectura y así mejorar mis clases y desde entonces sigo estudiando, soy consciente de que tenemos que mejorar siempre, fue cuando me decidí a volver a la universidad e hice un postgrado.*

*Durante la licenciatura muchas fueron las asignaturas que contribuyeron a mi práctica en el aula, tuvimos portugués, matemáticas, biología, filosofía, artes, geografía. Yo pertenezco a la segunda clase de este curso y la experiencia con la asignatura de artes que en realidad se llamaba arte/educación, me aportó mucho como el estudio de la xilografía en el aula, nos fuimos al Centro Cultural Maestro Noza, estudiamos muchas imágenes de artistas locales. En el posgrado que hice en Inglés y arte/educación nos presentaron otras experiencias con la enseñanza de artes, también tuvimos clases sobre la cultura visual local, las imágenes de nuestro lugar y el día a día, hacíamos estudios de imagen de pintores internacionales, leímos imágenes en las calles, observamos los edificios, caminamos por las calles de Crato y Juazeiro do Norte, fuimos al Maestro Centro Cultural Noza, Centro Cultural Banco do Nordeste donde vimos una exposición y el propio artista, además de otro entorno donde el artista organizaba una instalación, y fuimos al SESC Juazeiro, donde había algunos artistas también se exhibían, todo ese estudio fue realizado en las asignaturas de arte/educación y la cultura visual.*

*Hoy todas estas experiencias con el arte/educación en el curso de posgrado ayudan en mis clases de arte. Antes no teníamos cursos y no nos ayudaban a mejorar nuestras clases de arte pero hoy sí.*

<sup>130</sup> En las condiciones de verdadero aprendizaje, los educandos se van convirtiendo en reales sujetos de la construcción y de la reconstrucción del saber enseñado, al lado del educador igualmente sujeto del proceso.

Por ello, es importante cuestionar las acciones de los maestros y maestras siempre considerando su propia formación, más allá de su práctica y metodología en clases.

Esa maestra es la última entrevistada de nuestra investigación, como ya hemos dicho, todas las citas fueron en sus aulas en un momento específico de su rutina de trabajo, o sea, antes o después de las clases. Eso contribuyó para que los maestros no se alejasen de los temas propuestos para las hablas y que los contenidos tuviese relación con sus prácticas. En las narrativas se nota que los criterios que fueron adoptados para la recopilación de datos tuvieron éxito pues en cada paso de su narración ella miraba su aula y señalaba un contenido que había estudiado y que hoy está experimentando con sus alumnos.

Comenta que en la Licenciatura en Educación Primaria la experiencia con el arte se dio con actividades de estudio de los artistas locales y explica que en la especialización los estudios tuvieron como foco esa cuestión.

En el proceso de análisis de los datos de las maestras se puede observar que de las 7 maestras de las 3 escuelas de primaria investigadas sólo 1 afirma tener menos de 10 años de experiencia de clases con los niños. Eso denota que todas son maestras con un largo tiempo de experiencia y se puede observar en sus explicaciones que la experiencia ha contribuido para que en las clases tengan relativa libertad. Otra cuestión que aparece como punto fuerte de sus prácticas respecto a la formación de las 7 maestras sólo 1 afirma que la teoría ha empezado antes que la práctica. En las narrativas de las demás se puede percibir que la práctica empezó antes que la teoría y eso fue un factor determinante para la conducción de sus experiencias con las asignaturas de primaria especialmente con la Educación Artística, que antes de esa Licenciatura afirman que no se daban cuenta de la importancia del arte para los niños.

Cuestiones de esa magnitud nos conducen a analizar y comprender las diferentes realidades, y las que comparten, confrontadas en las escuelas investigadas. Se percibe en las narrativas que son maestros con una experiencia de muchos años en la enseñanza con los niños, pero con una formación polivalente y en un corto espacio de tiempo. En los relatos queda claro que los maestros asumen la responsabilidad de cambiar sus posturas en



las clases y a partir de la Licenciatura y se nota en las narraciones que los cursos de formación inicial pueden contribuir.

Como se ha podido observar en las narrativas de las 7 maestras, los cursos de formación aportan a sus currículos un abanico de asignaturas que, de acuerdo con los relatos de los maestros, contribuyen fuertemente para una mejoría en las prácticas en las clases de las diferentes asignaturas, pues el curso es para una práctica polivalente de la educación primaria. No se puede olvidar que esos maestros recibieron una formación con práctica de muchos años y declararon necesitar esa formación, que la teoría era escasa en sus planos de estudio y en sus lecturas del día a día. Pero hay que tener en cuenta que el análisis del problema, a su vez, conduce a la comprensión de la necesidad del arte en la educación. A menudo, percibimos la presencia de aspectos en las narrativas que acentúan la complejidad, los significados, la comprensión del arte y su importancia en la educación necesitando revisión.

Otra cuestión que se aprecia en las narraciones de las maestras y que merece un análisis es los programas curriculares y el plan de estudio en esas formaciones, en especial respecto a la asignatura de Educación Artística, pues los maestros aseveran que las clases en la Licenciatura tenían poco abanico de metodologías, o casi nada, y eso provocó un conflicto en las prácticas con los alumnos. Por eso, afirman que necesitan más estudio centrado en la teoría, pues reflejar la teoría en la práctica, o al revés, posibilitaría grandes cambios en su cotidiano como educadores.

Con los mismos criterios adoptados para la recopilación de los datos anteriores seguimos las entrevistas, pero ahora con los temas generadores que permitieron que cada maestro en su narración hiciese una descripción general respecto a su experiencia con la Educación Artística para los niños en la Escuela Primaria. En concreto, se busca establecer relaciones de asociación e identidad de los sujetos, en el caso de las maestras que actúan en el escenario de campo de la investigación. Por ello, el acercamiento a la rutina y a las prácticas desarrolladas en las clases era fundamental. En realidad, con los testimonios, fue posible ir más allá de la observación que ya se llevaba a cabo.



Figura 14 - Clase del arte, 2º grado -  
Escola Leão Sampaio

Así, en las narraciones que se exponen a continuación se presentan las impresiones, vivencias, miedos, deseos, organización, actitudes, metodologías y demás consideraciones acerca de sus clases de Educación Artística y de las imágenes que se experimentan en sus clases de arte. La intención es que los maestros traten libremente y que cuenten cómo imparten sus clases de arte, cuáles

son las metodologías más importantes y que presenten sus experiencias y si la imagen está presente en esas clases, además de cómo se trabaja con ellas.



Figura 15 - Clase de arte, 2º grado -  
Escola Leão Sampaio

*A aula de artes acontece conosco mesmo, como todas as outras disciplinas ditas fundamentais artes também tem seu lugar, seu espaço, só que acontece no horário da tarde, mas acontece conosco mesmo, com a professora regente, ela não acontece como oficina, é uma aula normal como fazemos com as outras disciplinas e planejamos juntas, planejamos todas as atividades para a semana, aí a gente coloca lá no dia da aula de artes, que acontece uma vez por semana, porque agora no PAIC vem também o livro de artes e de como trabalhar com artes na sala de aula e vem também um livro próprio para o professor para ele melhorar o seu conhecimento e dentro do livro do nosso aluno vem também atividades voltadas para artes à gente coloca lá no horário, no dia que está agendado para artes, mas muitas vezes trabalhamos antes ou depois, mas seguimos o livro, pois ele tem uma sequência e seguimos essa sequência, não passa lá para*

*a frente.*

*É certo que às vezes a aula de artes está um pouquinho antes do que a gente planejou, aí a gente trabalha naquele dia que está no livro para não quebrar a sequência e vem muitas atividades, vem imagem de obras de arte de artistas consagrados para que eles façam a leitura e aí a gente aprende junto com eles, porque em relação a leitura dos quadros não tive tanto aprendizado sobre isso e nas formações eles preparam um pouco a gente com aulas bem práticas e de preparar aulas práticas e algumas atividades que vem no livro do aluno lá na formação eles tentam nos preparar. Na formação eles nos ajudam quanto a isso aí. Sabe, vem muitos quadros de autores famosos, do Brasil e de fora do Brasil, para que nós façamos as leituras e aí o livro do professor traz muitas dicas que nos ajudam com as leituras, aí eu sempre procuro trabalhar da*

*melhor forma como indica ali, pois é um livro que vem com muitas instruções.*<sup>131</sup> (Anexo 68 – Profesora Rosário Mascarenhas. 2º grado).

Esta maestra en su narración hace referencia a las clases de arte afirmando que ella es la responsable de la asignatura que, bien como las demás, Educación Artística tiene su espacio y su horario. Pone de relieve en su discurso que sigue una rutina para las clases de acuerdo con lo que dice el libro y que las imágenes que trabaja en las clases son las ofrecidas por él. En la narración la maestra explica que aprende junto con los alumnos que en las clases aprende un poco más, pues no tuvo aprendizaje significativo sobre la lectura de la imagen en su formación inicial.

Una cuestión que se observa en esa narración es la preocupación de la maestra en seguir lo que determina el libro didáctico y que las imágenes trabajadas en sus clases de educación artísticas son solamente las que están en el libro.

El testimonio se presenta basado en una percepción demasiado operacional para la actuación de la maestra. Son asignaturas que le llegan, determinaciones que se le hacen, horarios indicados, y le parece que no hay reflexión en ningún momento. Es cierto, que los libros didácticos, así como las formaciones extras que se ofertan por los órganos e instituciones de educación

---

<sup>131</sup> *La clase de artes es impartida por mí misma, bien como todas las demás tenidas como fundamentales, artes también tiene su lugar, su espacio, pero se da en el horario de la tarde, y soy yo quien la imparte, con la profesora regente la clase no acontece como taller, es una clase normal como hacemos con las demás asignaturas y planeamos juntas, planeamos todas las actividades para la semana, entonces las ponemos en el día de la clase de artes, que es una vez por semana, porque ahora en el PAIC tenemos también el libro de artes y de cómo trabajar con artes en clase, hay también un libro propio para el profesor para que pueda mejorar su conocimiento y dentro del libro de nuestro alumno hay también actividades volcadas para las artes, eso también ponemos en el horario, en el día que está señalado para artes, pero muchas veces trabajamos antes o después, pero seguimos el libro, pues posee una secuencia y seguimos esa secuencia, no pasamos adelante.*

*Es cierto que a veces la clase de artes está un poco retrasada respecto a lo que planeamos, trabajamos aquel día que está en el libro para no romper la secuencia. y hay muchas actividades, imagen de obras de arte de artistas consagrados para que ellos hagan la lectura entonces aprendemos junto con ellos, porque con relación a la lectura de los cuadros no tuve tanto aprendizaje sobre eso y en las formaciones ellos nos preparan un poco con clases bien prácticas y algunas actividades que aparecen en el libro del alumno ya la vimos en la formación. En la formación nos ayudan en cuanto a eso. Sabes, vienen muchos cuadros de autores famosos, de Brasil y de fuera de Brasil, para que hagamos las lecturas y entonces el libro del maestro trae muchas pistas que nos ayudan con las lecturas, entonces yo siempre procuro trabajar de la mejor forma como indica allí, pues es un libro que trae muchas instrucciones.*

son importantes y deben desarrollarse de manera permanente. Sin embargo, son sugerencias, ejemplos, no recetas cerradas, tampoco son caminos determinados. Así que es importante considerar las distintas situaciones expresadas en la realidad de los alumnos, maestros y escuelas para cada caso.

De modo general los maestros hablan de las influencias y las experiencias vividas en las clases en el período de la universidad y que las experiencias ahora como maestras son reflejo de las actividades más significativas que tuvieron en la formación académica, es lo que se nota en la narración que sigue.



Figura 16 - Aula 2º grado - Escuela Leão Sampaio

*Na minha sala de aula hoje, com o 2º ano, eu vivencio nas aulas de artes muito do que aprendi lá na minha formação com a disciplina arte/educação. Tenho também a grande contribuição do PAIC nas minhas aulas de artes. O PAIC é um programa do governo estadual, chama-se PAIC porque é uma sigla, Programa de Alfabetização na Idade Certa e que tem como objetivo alfabetizar os alunos até os 8 anos de idade, ou seja, alfabetizar na 1ª e 2ª séries que representa o 2º e 3º ano hoje, eles tem que sair letrados e alfabetizados, leitores, pensadores e compreender o que se ler. Graças a Deus estamos atingindo os objetivos. No ano passado, de uma sala de 35 crianças, somente 3 não conseguiram atingir o objetivo final, todos os outros saíram lendo e produzindo textos, claro dentro do contexto deles e da idade deles e é bom lembrar que o 2º ano se reporta a antiga 1ª série, que saiam silabando uma palavrinha mais complexa e a gente se achava o máximo e hoje eu me acho uma fada madrinha, eu consigo deixá-los lendo e produzindo. O PAIC tem nos ajudado com ótimos materiais, recebemos materiais, os alunos recebem materiais, recebemos muita coisa para trabalhar com a família, recebemos material para trabalhar educação física, artes. Todo o trabalho com as disciplinas é feito globalizado, interdisciplinarmente você vai trabalhando as*

disciplinas; português, matemática, artes, história e as demais, não se trabalha a disciplina isolada. Esse ano de 2012 e no ano passado todos os livros e materiais entregues são da editora BASE, antes trabalhávamos com a editora Aprender, como tem a escolha do livro, então mudamos para a BASE, na outra editora também tinha artes. Esse material da editora BASE aqui o livro de artes vem orientando o trabalho com cores, linhas, leituras e releituras de imagens, obras de artes, diversas formas de práticas com os desenhos, vem orientações que nos levam também a alfabetização visual.

Bem, eu quero dizer uma coisa que o PAIC tem ajudado também em nossas aulas de arte, pois a orientação no nosso livro do professor, e também no livro do aluno, leva a uma leitura e compreensão da imagem que antes não fazíamos, hoje eles fazem a leitura da imagem, olham, observam, são capazes de compreender aquilo que está ali, dizer o que é, onde se passa a cena, em que época e qual a relação com o que temos hoje. Eles conseguem interagir com o tempo daquela imagem, se foi ontem, se é algo dos nossos dias ou algo do amanhã, eles conseguem interagir dentro da idade do personagem que está ali na imagem que eles estão visualizando, se é noite, se é dia, ah, é muito bom, pois a primeira coisa que a gente faz sempre antes de apresentar o texto verbal é a leitura da imagem. Na editora anterior trabalhávamos com fichas, todas as atividades tinham a imagem em primeiro lugar, apresentávamos primeiro a imagem depois eles iam pesquisar as palavras, então a imagem sempre vinha primeiro. A visualização é muito importante aqui. Eles visualizam primeiro eles entendem o porquê, aonde, como, o que é que eles estão pensando, porque é que eles estão pensando aquilo, depois é que se vai para uma leitura verbal, ele já vão com um norte, ou uma discussão do que é o texto por conta da visualização.

Visualizar para aprender, veja a importância da leitura da imagem, sempre que trabalho com livros paradidáticos eu apresento e trabalho aquela imagem que está exposta ali na capa, começamos a refletir sobre a imagem que está ali na capa. O que é que está aqui? Será que está alegre ou triste e se está triste por que será? Vamos instigando eles a terem curiosidade e a leitura da imagem colabora muito para isso e isso só acontece através de que? É do visual, da visualização.<sup>132</sup> (Anexo 74 – Profesora, Maria Xavier de Araújo Oliveira – Lia, 2º grado).

---

<sup>132</sup> En el aula hoy, con el 2º grado aplico en las clases de arte mucho de lo que aprendí en la formación con la asignatura Educación Artística. Tengo también la gran contribución del PAIC en mis clases de artes. El PAIC es un programa del gobierno estadual, se llama PAIC porque es una sigla, Programa de Alfabetização na Idade Certa y que tiene como objetivo alfabetizar a los alumnos hasta los 8 años, o sea, alfabetizar en el 1º y 2º grados que representa el 2º y 3º de hoy, ellos tienen que salir letrados y alfabetizados, lectores, pensadores y comprender lo que se lee. Gracias a Dios, estamos alcanzando los objetivos. El año pasado, en un aula con 35 niños, sólo 3 no lograron el objetivo final, todos los demás salieron leyendo y produciendo textos, claro dentro de su contexto y edad y es bueno recordar que el 2º grado se reporta a lo que antes era el 1º, que salían silabando una palabrita más compleja y nosotros creíamos que eso era fantástico y hoy yo me veo un hada madrina, logro que salgan leyendo y produciendo. El PAIC nos ha ayudado con óptimos materiales, recibimos materiales, los alumnos reciben materiales, recibimos mucha cosa para trabajar con la familia, recibimos material para trabajar educación física, artes. Todo el trabajo con las asignaturas se desarrollan globalizando, interdisciplinariamente, vas trabajando las asignaturas; português, matemáticas, artes, historia y las demás, no se trabaja la asignatura aislada. Este año de 2012 y el año pasado, todos los libros y materiales distribuidos son de la editora BASE, antes trabajábamos con la editora Aprender, como hay un momento de elección del libro, entonces cambiamos para BASE, en la

Las expresiones de los maestros inducen a reflexionar acerca de algunas cuestiones tales como, hasta qué punto las influencias de los programas de gobierno como el PAIC, citado por esa maestra, conducen las clases de Educación Artística en los grados iniciales de la enseñanza fundamental a relacionarse con los contenidos y metodologías estudiadas en el período de la licenciatura. Eso queda explícito cuando la maestra trata de la influencia del curso de licenciatura en sus clases y de lo que está propuesto en el material didáctico ofrecido por el gobierno para trabajar con los niños. En el comienzo de sus palabras la maestra afirma que trabaja con los niños en sus clases de arte lo que experimentó en las clases de arte como alumna de la licenciatura, pero luego afirma que sigue las orientaciones del libro principalmente sobre el estudio con la imagen.

Además, importa subrayar el modo en que la maestra hace referencia a la práctica de la lectura de la imagen, como aborda primero la imagen, después el debate sobre las opiniones y sensaciones que la imagen provoca, la contextualización del sujeto en el tiempo, en el espacio, o sea, la historicidad de la imagen estudiada, más allá del sujeto que realizó aquella imagen. Es

---

*otra editora también había artes. Ese material de la editora BASE aquí el libro de artes va orientando el trabajo con colores, líneas, lecturas y relecturas de imágenes, obras de arte, diversas formas de prácticas con los dibujos, trae orientaciones que nos llevan también a la alfabetización visual.*

*Bueno, yo quiero decir una cosa en que el PAIC ha ayudado también en nuestras clases de arte, pues la orientación en nuestro libro del maestro, y también en el libro del alumno, lleva a una lectura y comprensión de la imagen que antes no hacíamos, hoy ellos hacen la lectura de la imagen, miran, observan, son capaces de comprender lo que está allí, decir qué es, dónde se pasa la escena, en qué época y cuál la relación con lo que tenemos hoy. Ellos consiguen interaccionar con el tiempo de aquella imagen, si fue ayer, si es algo de nuestros días o algo del futuro, ellos consiguen interaccionar dentro de la edad del personaje que está allí en la imagen que ellos están visualizando, si es noche, si es día, ah, es muy bueno, pues la primera cosa que hacemos siempre antes de presentar el texto verbal es la lectura de la imagen. Con la editora anterior trabajábamos con fichas, todas las actividades tenían la imagen en primer lugar, presentábamos primero la imagen después ellos iban a investigar las palabras, entonces la imagen siempre venía primero. La observación es muy importante aquí. Ellos observan primero ellos entienden el porqué, dónde, cómo, qué es lo que ellos están pensando, porqué ellos están pensando eso, después es que van para una lectura verbal, ellos ya van con un norte, o una discusión de lo que es el texto por cuenta de la observación.*

*Observar para aprender, vea la importancia de la lectura de la imagen, siempre que trabajo con libros paradidácticos yo presento y trabajo aquella imagen que está expuesta allí en la portada, comenzamos a reflexionar sobre la imagen que está allí en la portada. ¿Qué es lo que está aquí? ¿Estará alegre o triste y si está triste por qué será? Vamos instigándolos a tener curiosidad y la lectura de la imagen colabora mucho para eso y eso sólo se da ¿a través de qué? De lo visual, de la observación.*



interessante perceber como destaca a maestra que sua prática se apresenta mais exitosa com o uso da metodologia da leitura da imagem nas aulas, inclusive para o aprendizado da alfabetização, e de outras disciplinas.

A presença das imagens nas aulas de arte de todos os professores, seja por influência da formação ou por imposição dos programas do governo nos livros didáticos, são realidades que devem ser destacadas como vemos na fala da próxima professora.



Figura 17 - Aula de arte - leitura de imagem, 2º grau - Escola Manoel Balbino

*Bem é assim que trabalho com as imagens com os meus alunos, a partir da Abordagem Triangular. Eu gosto muito de trabalhar com temáticas sociais, gosto de trabalhar o social. A partir daquela obra, daquela imagem, você faz uma relação daquilo que está sendo visto, com aquilo que vivemos, por exemplo, no ano passado eu trouxe muita imagem de Xilogravura, muitas capas de cordéis, muita coisa voltada ao cotidiano sertanejo. Trouxe imagens do homem carregando água, do homem no burrinho e sempre fazíamos as leituras dessas imagens e sempre trazendo para a realidade, fazendo perguntas, levantando questões, tais como: 'será que esse homem queria este trabalho, essa situação? O que faltou para que*

*ele tivesse outra situação de trabalho e de vida?' Acredito que com essas reflexões as crianças possam pensar que não é porque nasceram pobres que sempre serão pobres, eu penso que podemos contribuir, por exemplo, aqueles professores que eu tive a oportunidade de ter e que disseram que estudaram em escolas públicas, em universidades públicas e venceram mudaram sua qualidade de vida, esses foram os que mais contribuíram na escolha da minha profissão e nas mudanças que aconteceram na minha vida.*

*Bem, trabalho com esses temas, geralmente com questões sociais e vou sempre variando nas formas de fazer, nas técnicas que também são importantes, porém não devemos resumir nossas aulas de artes a elas. Eu me lembro de uma Xilogravura que trabalhei de José Lourenço que tinha uma mulher grávida e eles logo se identificavam e iam falando da sua mãe ou sua irmã que estava grávida, ou que esteve grávida, e tudo já era motivo de bate papo, eles adoram falar, é só criar condições que eles falem mesmo e levando para sala*



Figura 18 - Aula de arte, pintura, 2º grau - Escola Manoel Balbino

de aula imagens e dando condições de leituras e interpretações o debate acontece, e esse é um dos objetivos das nossas aulas de artes. Sempre dedico um tempo de um horário, uma vez por semana para as artes, trabalho mais a questão visual, das artes visuais, sempre trabalho com uma imagem que tenha uma ligação, uma relação com o que estamos trabalhando na semana. Veja só, tudo que trabalho com as crianças está vinculado a uma imagem. A imagem ela precede o texto escrito, por exemplo, numa contação de história a primeira coisa que se faz é a leitura da imagem e começamos sempre tirando respostas daquela imagem e formando um texto às vezes individual, outras vezes coletivo, antes de apresentar o texto escrito do autor que relacionou aquela imagem ao seu texto escrito. Trabalho desde as imagens das capas dos livros, as crianças, elas são fascinadas pelas imagens, a imagem do livro, desde a capa, faz com que a criança tenha interesse pelo livro, depende também de como você trabalha a leitura daquela imagem. Eu gosto de trabalhar a contação de história só com imagens, gosto de fazer e trazer livros grandes com imagens grandes, somente imagens. Produzo esses livros em papel duplex colorido, assim, se for o duplex colorido a imagem preto e branco e se for o duplex só de uma cor, mas com a imagem colorida. Eles adoram, e só com as imagens eles vão imaginando mil coisas, eles criam muitas coisas, eu estou falando da imagem como um todo, desde a imagem que é posta na parede, aquela que uso para as contações até as imagens mais clássicas, como as de autores como Volpi, Van Gogh, das Xilogravuras daqui da nossa região. A imagem contribui muito para o despertar da criatividade na criança. O que eu tento evitar nas minhas aulas é o desenho já pronto para a criança colorir, que ainda é uma prática nas escolas, eu evito trazer para as crianças qualquer atividade pronta, porque no município ainda tem aqueles desenhos estereotipados que são passados para nós professores trabalharmos com os alunos, por exemplo, vai vir as férias, aí passam aquelas capas para os alunos colorirem, as tais datas comemorativas ainda estão presentes nas escolas somente para o aluno pintar um desenho pronto relacionado aquela data. Eu tento trabalhar o mais longe possível desses modelos, tento fazer diferente.<sup>133</sup> (Anexo 56 – Professora Livia, 2º grau).

---

<sup>133</sup> Bien, es así que experimento las imágenes en las clases de arte con mis alumnos, a partir del Abordaje Triangular. Me encanta trabajar con temas sociales, me encanta trabajar lo social a partir de aquella obra, de aquella imagen hacer una relación de lo que se ve con lo que vivimos, por ejemplo, el año pasado traje un montón de imagen de grabado en madera, varias portadas de cordeles, más vueltas hacia el hombre cotidiano. Traje imágenes de hombres cargando agua, del hombre en el caballo y siempre hacíamos las lecturas de esas imágenes y siempre trayéndolas a la realidad, haciendo preguntas, planteando cuestiones, tales como: ¿Este hombre quiere este trabajo, esta situación? ¿Qué le faltaba para tener otra situación de labor y de vida? Creo que con esas reflexiones los niños pueden pensar que por el hecho de haber nacido pobres no siempre serán pobres, creo que podemos contribuir, por ejemplo, aquellos profesores que tuve la oportunidad de escuchar y dijeron que estudiaron en escuelas públicas, en universidades públicas y han logrado cambiar su calidad de vida, estos fueron los principales contribuyentes a la elección de mi profesión y de los cambios que han sucedido en mi vida.

Bueno, yo trabajo con estos temas, a menudo con temas sociales y siempre mezclando las formas de hacer, en las técnicas que también son importantes, pero no debemos resumir nuestras clases de arte a ellos. Me acuerdo de un grabado de José Lourenço que era una mujer embarazada, y no tardaron en identificarse y hablaban de su madre o hermana que estaba embarazada o que estuvo embarazada y todo era ya motivo para charlar, les encanta hablar, basta que se creen las condiciones, y posibilitando la presencia de las imágenes en las clases y ofreciendo condiciones de lecturas e interpretaciones se da el debate, es que este es uno de los objetivos de nuestras clases de arte.



En lo que se refiere a su práctica en clases, la maestra hace importantes referencias a las asociaciones con el cotidiano y las cuestiones sociales. En ese sentido, su testimonio es clave para las relaciones de las prácticas basadas en las propuestas de Paulo Freire, además de importantes anclas en las propuestas de Ana Mae Barbosa, cuando ella trata textualmente del abordaje triangular. Es interesante cómo la maestra resalta la ilusión que los niños tienen con las imágenes, su desenvolvimiento con las actividades desde las imágenes, y cómo todo eso hace el aprendizaje más rápido y eficiente. Más allá de esos elementos, merece la pena destacar el conocimiento de la maestra respecto a los artistas de circulación universal, así como la presencia de ellos en sus clases, al par de artistas de la región del Cariri. Queda claro como la formación de la maestra considerada refleja su práctica, más allá de la presencia de las imágenes en sus clases.

Siguiendo el análisis del razonamiento de esa maestra, se nota que los temas trabajados en las clases de Educación Artística siempre estuvieron relacionados con el mundo de los alumnos. Ella resalta, en el comienzo de su habla la importancia de estudiar con los niños los temas sociales, las cuestiones de la realidad de su vida. La maestra afirma que siempre saca

---

*Siempre dedico un tiempo de una hora, una vez a la semana para las artes, trabajo más la cuestión visual, artes visuales, trabajo siempre con una imagen que tenga una conexión, una relación con lo que estamos trabajando en la semana. Mire, todo lo que trabajo con los niños está vinculado a una imagen. La imagen precede al texto escrito, por ejemplo, en una narración de un cuento lo primero que se hace es leer la imagen y comenzamos a tomar siempre las respuestas de la imagen y formando texto a veces individualmente, a veces colectivamente antes de presentar el texto escrito del autor que ha relacionado la imagen con su texto escrito. Trabajo a partir de imágenes de portadas de libros, los niños son fascinados por las imágenes, la imagen de la portada del libro hace que el niño tenga interés en él, también depende de cómo se trabaja la lectura de aquella imagen. Me gusta trabajar la narración de cuentos sólo con las imágenes, me gusta hacer y traer libros grandes con imágenes de gran tamaño, tan sólo con imágenes. Produzco esos libros en papel de un color, pero con la imagen en colores y si el papel es de colores la imagen es en blanco. Les encanta, sólo con imágenes ellos imaginan mil cosas, crean muchas cosas, estoy hablando de la imagen en su conjunto desde la imagen que se pone en la pared, la que yo uso para las narraciones de los cuentos hasta las imágenes de los autores clásicos, como Volpi, Van Gogh, los grabados en madera aquí de nuestra región. La imagen contribuye en gran medida al despertar la creatividad en los niños. Lo que trato de evitar en mis clases es el dibujo acabado para que el niño lo pinte, una práctica que aún está en la escuela, yo evito el ingreso de cualquier actividad lista para los niños, ya que las escuelas municipales todavía tienen esos bocetos estereotipos que se transmiten a que nosotros los maestros trabajemos con los alumnos, por ejemplo, vendrán las vacaciones, y piden que los alumnos pinten las portadas, los tales días de fiesta están todavía presentes en las escuelas para que los alumnos pinten un dibujo listo relacionado con esa fecha. Trato de trabajar la medida de lo posible lo más lejos de esos modelos, trato de hacer diferente.*

relación de lo que se ve con lo que se vive. Hace hincapié respecto a la presencia de las imágenes en sus clases del arte, sea imágenes de obras clásicas, sea imágenes de autores de la propia región, sea de las portadas de los libros de historias infantiles, sean imágenes producidas por ellos.

los  
y  
las  
las



Figura 19 - Dibujos, alumnos 4º grado - Escuela Mario Bem

En el relato de esa maestra, es posible destacar su preocupación por los dibujos ya previamente preparados con dibujos relacionados para los días festivos con las actividades preparadas que, según la maestra, aún están presentes en escuelas, pero afirma que se ha intentado mantener lejos de ese tipo de actividad en clases de arte. Así que, crítica sólidamente las metodologías que no son adecuadas para el trabajo actual con las imágenes, aunque sean prácticas que sigan ocurriendo en algunas escuelas.

Todos los maestros fueron unánimes en afirmar que las clases de artes suceden una vez en la semana y que la imagen forma parte de sus clases.

*As aulas de artes acontecem uma vez por semana, legalmente a disciplina de artes tem seu espaço no Projeto Político Pedagógico da escola, no Diário de Classe e as aulas acontecem do meu jeito e tem uma diversidade de atividades que faço nessas aulas, como por exemplo, no mês de agosto, temos o estudo de vários personagens do nosso folclore, estudamos vários personagens e depois fomos para os desenhos e eles desenharam o Saci, Iara, que é a Mãe das Águas, Curupira e estudamos um pouco sobre eles. Bem, para o dia do soldado eu dei um desenho pronto de um soldado para eles colorirem e eles fizeram as pinturas do jeito deles, bem, são assim as nossas aulas de artes. No Diário de Classe tem um espaço reservado para as anotações das avaliações da disciplina de artes do mesmo jeito das outras disciplinas, do jeito que eu tenho que fazer as anotações das avaliações de português, matemática, história e as outras matérias eu tenho o espaço reservado para fazer as anotações de conteúdos e das notas que o aluno tira em artes. Eu avalio o meu aluno em artes pelo desempenho dele nos desenhos, na organização, se ele pinta direitinho, se ele tem aquela perfeição, se ele sabe combinar as cores, mas tem uns alunos que deixa a gente meio confusa, pois usa uma cor só, usa somente cores escuras, mesmo eu entregando para eles várias cores e eu fico meio perdida por não conseguir orientar direito. O*

material que temos na escola é muito pouco e como essas crianças vem de



Figura 20 - Dibujo alumno 4º grado - Escuela Mario Bem

famílias pobres demais não podemos pedir nada para eles comprarem. Bem, a escola só disponibiliza lápis de cores e giz de cera, até mesmo a folha branca fica por nossa conta, pois o material que a escola tem ela direciona mais para o primeiro e segundo anos do terceiro ano em diante não temos material e esse livro de artes que você tem aí em suas mãos eu não conheço, pois não foi entregue para nós professores do 4º ano, mesmo sendo um livro que eu estou lendo aqui direcionado para os professores do 1º ao 5º ano, mas não o conheço e ele é para os professores do município, mas foi entregue somente para os professores do 2º ano. As aulas de artes acontecem uma vez por semana, legalmente a disciplina de artes tem seu espaço no Projeto Político Pedagógico da escola, no Diário de Classe e as aulas acontecem do meu jeito e tem uma

diversidade de atividades que faço nessas aulas, como por exemplo, no mês de agosto, temos o estudo de vários personagens do nosso folclore, estudamos vários personagens e depois fomos para os desenhos e eles desenharam o Saci, Iara, que é a Mãe das Águas, Curupira e estudamos um pouco sobre eles. Bem, para o dia do soldado eu dei um desenho pronto de um soldado para eles colorirem e eles fizeram as pinturas do jeito deles, bem, são assim as nossas aulas de artes.

Gosto de trabalhar muito com desenho livre e incluo muito os trabalhos de artes com as outras matérias, por exemplo, esses dias estudamos em matemática as formas geométricas e eu incluí na aula de matemática algumas imagens de artes e trabalhei desenhos e pinturas a partir desses estudos da matemática. Eu gosto de planejar as aulas de artes também dando uma olhada naqueles livros pequenos, que é uma coleção entregue pelo governo já há algum tempo, os Parâmetros Curriculares Nacionais que tem um livrinho de artes que é o livro rosa, pesquiso por ele e retiro dali os conteúdos.

Quero dizer que nós temos uma aula de artes por semana, a artes tem um espaço também no Diário de Classe, mas o que eu sinto é que para que essas aulas de artes tivessem um resultado melhor nós professores deveríamos receber cursos, formações em exercício, pois somos professores polivalentes, ou seja, do primeiro ao quinto ano trabalhamos também com artes, mas as formações, quando tem, elas são mais voltadas para português e matemática. Precisamos de material para trabalhar as aulas de artes, precisamos de livros para essa área e não temos e eu falo nós porque conheço a realidade de todos os professores que lecionam com o 4º ano, pois temos encontros semanais com os professores aqui da escola e com todos os professores que trabalham com o 4º ano no nível de município uma vez por mês e o grande problema é esse, falta pessoal com formação na área de artes, para promover estudos, pois repito nós que trabalhamos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental somos

*professores polivalente e a disciplina de artes também faz parte das aulas que ministramos em sala.<sup>134</sup> (Anexo 08 – Profesora Elizabete, 4º grado).*

Las manifestaciones de las maestras revelan no sólo sus prácticas en clase de arte, sino que explicitan una realidad que se hace presente en las escuelas de esa región del país, es el trabajo con las fechas festivas en las clases de Educación Artística, una realidad fuerte de los años 70 y 80. Se nota

---

<sup>134</sup>*Las clases de arte se dan una vez por semana, legalmente la asignatura de artes tiene su espacio en el Projeto Político Pedagógico de la escuela, en el Diário de Classe y las clases se dan de mi forma y tienen una diversidad de actividades que trabajo, como por ejemplo, el mes de agosto, tuvimos el estudio de varios personajes de nuestro folclore, estudiamos varios personajes y después produjimos los dibujos y ellos dibujaron el Sací, la Iara, que es la Madre de las Aguas, el Curupira y estudiamos un poco acerca de ellos. Bueno, para el día del soldado les di un dibujo terminado de un soldado para que lo coloreasen y ellos pintaron a su modo, bien, son así nuestras clases de artes.*

*En el Diário de Classe hay un espacio reservado para los apuntes de las evaluaciones de la asignatura de artes de la misma forma de las demás, al igual que tengo que hacer los apuntes de las evaluaciones de portugués, matemática, historia y las demás asignaturas tengo el espacio reservado para hacer los apuntes de contenidos y de las notas que el alumno saca en artes. Evalúo mi alumno en artes por el desempeño en sus dibujos, en la organización, si pinta correctamente, si tiene aquella perfección, si él sabe combinar los colores, pero hay algunos alumnos que nos dejan un poco confundidas, pues usan un solo color, usan sólo colores oscuros, aunque les entregue muchos colores y quedo un poco perdida por no conseguir orientarlo bien. El material que tenemos en la escuela es muy poco y como esos niños vienen de familias demasiado pobres no podemos pedirles que compren nada. Bien, la escuela sólo dispone lápices de colores y de cera, incluso la hoja blanca queda por nuestra cuenta, pues el material que la escuela tiene está más direccionado al primero y segundo grados, los de tercero en adelante no tenemos material y ese libro de artes que tienes en manos yo no conozco, pues no nos fue entregue a los maestros del 4º grado, aunque es un libro que yo estoy leyendo aquí direccionado a los maestros del 1º al 5º, pero no lo conozco y es para los profesores del municipio, sin embargo fue entregue sólo a los profesores del 2º grado.*

*Me gusta mucho trabajar con dibujo libre y añado mucho los trabajos de artes con otras materias, por ejemplo, esos días estudiamos en matemáticas las formas geométricas y expuse en la clase de matemática algunas imágenes de artes y trabajé dibujos y pinturas a partir de esos estudios de la matemática. Me gusta planear las clases de artes también echando una mirada a aquellos libros pequeños, que son de una colección distribuida por el gobierno hace ya algún tiempo, los Parâmetros Curriculares Nacionais que traen un librito de artes que es el libro rosa, estudio por él y saco de ahí los contenidos.*

*Quiero decir que tenemos una clase de artes por semana, las artes tienen un espacio también en el Diário de Classe, pero lo que siento es que para que esas clases de artes tuviesen un resultado mejor nosotros, los profesores, deberíamos recibir cursos, formaciones en ejercicio, pues somos maestros polivalentes, o sea, del primero al quinto grado trabajamos también con artes, pero las formaciones, cuando las hay, son más orientadas para portugués y matemática. Necesitamos material para trabajar las clases de arte, necesitamos libros para ese área y no los tenemos, y lo digo porque conozco la realidad de todos los maestros que enseñan en el 4º grado, pues tenemos encuentros semanales con los profesores aquí de la escuela y con todos los profesores que trabajan con el 4º grado en el nivel de municipio, una vez al mes, y el gran problema es éste, falta personal con formación en el área de artes, para promover estudios, pues, repito, nosotros que trabajamos del 1º al 5º grado de la Enseñanza Fundamental somos maestros polivalentes y la asignatura de artes también forma parte de las clases que impartimos en clase.*

en la narrativa de esa maestra que ella estudia con los alumnos en las clases de arte los contenidos de acuerdo con la fecha del mes.

Es también importante destacar su declaración respecto a la formación. La maestra afirma que una de las cuestiones que podría contribuir sería una formación continuada con los maestros, afirma la necesidad de estudio en el área de arte.

Respecto a la práctica, la testigo señaló en contra de lo anterior, son prácticas basadas en indicaciones del calendario festivo, con fechas determinadas, sin reflexionar quién, además de por qué se hacen fiestas para ese o aquel personaje. En ese caso, parece que no hay ninguna asociación entre los sujetos involucrados en el proceso – maestra, alumnos, sociedad – tampoco con los temas que están en su cotidiano. El caso no se presenta para la ausencia de las imágenes en las clases, pero para la forma de abordaje, sus metodologías, o la ausencia de ellas, bien como como efectos de todo ello en la formación de los niños, futuros ciudadanos.



Figura 21 - Leyendo imagen - clase de arte - 4º grado Escuela Manoel Balbino

*Tenho um horário voltado para as aulas de artes. Vou relatar para você como acontecem minhas aulas de arte. Faço um plano de aula por semana, ou seja, aproximadamente uma hora de aula, pesquiso nos livros, com as outras professoras e, às vezes, na internet algum tema e levo para sala. Sempre depois do recreio, na sexta feira faço uma tarefa para casa e depois inicio a aula de artes. Geralmente começo mostrando uma figura e debatemos sobre ela. A partir dos debates organizamos questões, fazemos textos escritos. Fixo uma ou mais imagens relacionadas com o tema e peço para que eles desenhem interpretando aquelas*

*imagens, outras vezes entrego uma folha de papel ofício e eles desenhem o que querem, outra vez coloquei uma paisagem no quadro, pregue pedi que eles olhassem, desenhassem o que essa gravura estaria transmitindo para eles. Eu não vou mentir aqui para você e dizer que temos um acompanhamento e que sei tudo o que vou fazer nas aulas de artes, realmente não sei e é muito difícil sem curso, acompanhamento e formação na área. Porque ensinar arte não é fácil, não encontramos livros voltados para essa área com a mesma facilidade que encontramos para português e matemática, então trabalho com revistas em quadrinhos, muitas delas doadas pelo PAIC. A orientação que dou é que leiam as histórias e façam os desenhos de acordo com o que entenderam do jeito que sabem do jeito que eles conseguem, e é assim que eu estou fazendo. Sim, algumas vezes mando xerocar o desenho e*

*eles pintam. Recorte e colagem fazemos muito também, até recipientes para guardar lápis e outras coisinhas já fiz no ano passado, nas minhas aulas de arte. Agora o que eu quero que fique bem claro é que no nosso calendário de aulas, a aula de artes tem seu espaço, ela acontece, tem um horário, planejamento, mas é esse fazer diverso. No ano passado tivemos aqui uma professora que sempre orientava como proceder nas aulas de artes e sempre orientava a trabalhar com leituras de imagens e a partir de então eu tento sempre fazer isso nas minhas aulas, ela foi afastada da escola, dizem que ela foi para a Secretaria de Educação, mas continuo seguindo as orientações que ela passou. Por exemplo, pesquiso uma determinada imagem, levo para sala, fixo no quadro e peço para os alunos olharem, observarem bastante, depois peço para que eles falem sobre a imagem e no final que eles desenhem o que eles entenderam do que eles observaram daquela imagem, eu coloco a imagem em um lugar de acesso visual para todos eles olharem bastante e depois eu retiro para que eles possam produzir a deles, do jeito deles, como eles entenderam. Mesmo sem ter uma orientação e acompanhamento para as aulas de artes elas acontecem, como acontecem as de português, matemática, história, geografia, ciências. As aulas de artes seguem uma rotina e um calendário de dias e horas regulamentados por lei e que sigo, mesmo sem ter*

*uma orientação de como proceder. Agora mais do que nunca procurarei pesquisar e melhorar essas aulas.*<sup>135</sup> (Anexo 50 – Profesora Heliana, 4º grado).

Algunas cuestiones son importantes en el testimonio, y por ello, importa detenerse un poco más. La maestra resalta en su comentario la extrema necesidad de una formación más sólida para lo que considera el difícil trabajo con el arte en las clases. Así que, aunque hayan algunas referencias del “cómo hacer”, no hay, en ese caso, ningún referencial metodológico o teórico para ello. Por otro lado, al hablar en debate respecto a algunas imágenes, se debe tener en cuenta en que se basa el debate: el cotidiano, los problemas sociales, el conocimiento que el alumno trae de su casa o de su comunidad. Sea como sea, es importante considerar el esfuerzo de la maestra en investigar el tema, admitir que hay importantes huecos y dificultades para el mejor desarrollo con las clases de arte.

---

<sup>135</sup> *Tengo un horario para las clases de arte. Voy a relatar a usted como ocurren mis clases de arte. Hago un plan de clase a la semana, o sea, más o menos una hora de clase, investigando en libros con otros profesores y, a veces en Internet un tema y traigo para la clase. Siempre después del descanso, el viernes, hago una tarea y luego inicio la clase de arte. Por lo general, comienzan a mostrar una figura y un debate al respecto.*

*A partir de los debates organizamos preguntas, hacemos textos escritos. Fijo una o más imágenes relacionadas con el tema y les pido que dibujen la interpretación de las imágenes, otras veces les doy una hoja de papel para dibujar lo que quieran, otra vez fijo una imagen de un paisaje en la pizarra, fijo y les pido para mirar, y que dibujen lo que esa imagen les transmite. Yo no le voy a mentir y decir que aquí tenemos un seguimiento y que sé todo lo que voy a hacer en las clases de arte, no sé realmente, y es muy difícil sin entrenamiento, estudio y capacitación en el área. Porque ser maestra de arte no es fácil, no encontramos libros específicos para esta área con la misma facilidad que encontramos para el portugués y matemáticas, entonces trabajo con los cómics, muchos de ellos donados por el PAIC. La orientación que doy es para leer las historias y que hagan los diseños de acuerdo con su comprensión, de la forma en que ellos saben, de la forma que pueden y eso es lo que estoy haciendo. Sí, a veces les doy fotocopia de dibujos y ellos los pintan. Cortar y pegar, hacemos mucho también, hasta contenedores para almacenar lápices y otras cosas que hicimos en el último año, en mis clases de arte. Ahora lo que quiero que quede claro es que en nuestro calendario de clases, la clase de arte tiene su lugar, ella existe, tiene un horario, planificación, pero es un hacer diverso. El año pasado, aquí teníamos una profesora que siempre guiaba la forma de proceder en las clases de artes y siempre nos dirigía a trabajar con las lecturas de imágenes y desde entonces yo siempre trato de hacerlo en mis clases, ella se retiró de la escuela, dicen que ella está trabajando en la Secretaría de Educación, pero sigo las instrucciones que pasaba. Por ejemplo, investigo una imagen en particular, llevo a la clase, fijo en la pizarra y pido a los alumnos para mirar, observar lo suficiente, entonces les pido que hablen de la imagen y, al final, que dibujen lo que ellos entendieron, qué observaron de la imagen. Pongo la foto en un lugar de acceso visual para que todos la miren bastante y luego la quito para que puedan producir, a su manera, como la entendieron. Incluso sin la orientación y el seguimiento de las clases de artes eso se realiza, como pasan por el portugués, matemáticas, historia, geografía, ciencia. Las clases de arte siguen una rutina y un calendario de días y horas, son regulados por la ley y que sigo, aun sin orientación sobre cómo proceder. Ahora más que nunca buscaré investigar y mejorar mis clases.*



En ese relato se identificó un plan de clase a la semana que expresa una preocupación en relación a los contenidos que deben trabajarse en las clases. Temas como la formación en el área, capacitaciones, tiempo de estudio, material didáctico son cuestiones presentes en todas las narraciones aquí analizadas y que evidencian un encadenamiento de causas y efectos y que, según la maestra, se refleja en las clases de arte, las actividades se convierten en un hacer diversificado.

Otra cuestión que vale la pena analizar es sobre la presencia de la imagen, aun con una necesidad de estudio y orientación para organizar las clases de Educación Artística con los niños, la maestra confirma que las imágenes se estudian y que desarrolla una metodología para presentar a los alumnos.

La trayectoria profesional de las maestras presentadas en el momento anterior revela cuestiones que merecen relacionarse en ese momento del análisis. Es unánime en las narraciones la necesidad de estudio, búsqueda de informaciones para que se pueda trabajar con el área. Otro punto que merece reflexión es sobre las imágenes que forman parte de las clases de esas maestras, cómo son seleccionadas y cuáles son las metodologías de trabajo adoptadas por dichas maestras.

*A aula de artes tem sim o seu momento, veja aqui esse material todo na minha mesa livros, apostilas, imagens em todos os tamanhos, tudo isso é para minha aula de arte, no meu cronograma tem aquele dia, aquele horário específico para aula de arte e planejamos as atividades, como eu já disse, planejo junto com a minha colega do outro 4º ano e, por exemplo, estamos no mês de março e estamos trabalhando algumas datas comemorativas do mês como, por exemplo, São José, Padre Cícero, vem aí a Semana do Padre Cícero que já é tradição nossa e desde o ano passado estamos trabalhando o Centenário de Juazeiro do Norte e sempre encaixo com alguns conteúdos que eu gosto muito de pesquisar, como eu já mostrei aqui eu tenho vários livros, são meus, pois se a gente for esperar por material em artes não tem, não chega nunca, nas escolas não tem. Eu procuro pesquisar, colher informações de livros nas editoras, eu tenho vários livros, tenho material de escolas particulares, veja aqui esse livro; “Viva a Vida”, tem todo um curso de arte para o 4º ano, conteúdos para o ano todo, eu trabalho com esse livro aqui, veja no primeiro bimestre é o trabalho com as cores e os alunos gostam muito, cores primárias, secundárias, terciárias, mistura de cores, cores complementares, são também conteúdos que trabalho arte e comunicação, a imagem do dia a dia, história em quadrinhos e eles gostam muito, gosto sempre de trabalhar com textos verbais, trago textos para a sala como esse aqui: “Como a arte se manifesta”, e na medida que trago o texto para eles copiarem e lerem, trago também cartazes com imagens grandes e colo na parede para que eles vejam as imagens,*



estudem as imagens, façam as leituras das imagens, em grupos e individualmente e que no final dos estudos de leitura e observação eles façam as suas releituras do que eles entenderam.

Já trabalhei com essa imagem aqui de Salvador Dali, com essa outra de Lasar Segal, com essa de Tarsila do Amaral. Sempre estou pesquisando e trazendo imagens e conteúdos para as minhas aulas de artes. Esse ano o nosso primeiro tema trabalhado foi “arte e sociedade”, tem muitos professores por

aí que pensam que as aulas de arte são somente para desenhar e pintar e esse ano senti a necessidade de trabalhar esse tema aqui “arte disciplina ou brincadeira” entreguei uma cópia desse texto para todos, eles ficaram em duplas leram e explicaram na frente o que eles pensavam a respeito do texto e também emitiam suas próprias opiniões sobre esse tema. Foi muito interessante, pois eles refletiram e falaram sobre isso se arte tem que ser levada a sério ou era somente um momento de recreação para se desenhar e pintar aleatoriamente, foi muito interessante essa aula. Outra aula também muito boa foi sobre história em quadrinhos. Agora no mês de abril vem como dica o trabalho com temas indígenas, por causa do dia do índio, então eu encaixo temas relacionados. Tenho um livro aqui que é muito bom “Criança e arte descobrindo as artes visuais” traz muitas atividades interessantes como as colagens, várias atividades, vários textos visuais, veja aqui Pablo Picasso, esse livro é uma boa referencia e eu trabalho com xerox de textos e de imagens, eles leem bem e estamos sempre no processo de leitura, intensificando a leitura.

Todos os livros que trabalho é com foco nas artes visuais, as aulas de artes são artes visuais e estímulo a leitura de imagens como também a releitura. Os materiais para releitura como lápis de cor, giz de cera, tinta guache e pinceis, os papéis e materiais que utilizamos nas práticas todos são da escola, é a escola que oferta, cola e tesoura, mas a parte de xerox é por minha conta, não pedimos contribuição financeira a aluno.<sup>136</sup> (Anexo 62 - Profesora Silvya Alves, 4º grado).



Figura 22 - Profesora 4º grado - Escuela Leão Sampaio ensinando los libros de arte

<sup>136</sup>Sí que la clase de arte tiene su momento, vea aquí este material todo sobre mi mesa: libros, apostillas, imágenes en todos los talles, todo eso es para mi clase de arte, en mi cronograma hay un día, aquel horario específico para la clase de arte y planeamos las actividades, como ya lo he dicho, planeo junto a mi colega del otro 4º grado y, por ejemplo, estamos en el mes de marzo y estamos trabajando algunas fechas conmemorativas del mes como, por ejemplo, San José, Padre Cícero, está por llegar la Semana del Padre Cícero que ya es una tradición, y desde el año pasado estamos trabajando el Centenario de Juazeiro do Norte y siempre encajo con algunos contenidos que me gustan investigar, como ya le he mostrado aquí tengo varios libros, son míos, pues si vamos a esperar por material en artes no llega nunca, las escuelas no lo tienen. Yo busco investigar, recoger informaciones de libros en las editoras, tengo varios libros, tengo material de escuelas privadas, mire este libro; “Viva a Vida”, trae todo un curso de arte para el 4º grado, contenidos para todo el curso, yo trabajo con este aquí, mire en el primer bimestre está el trabajo con los colores y a los alumnos les gusta mucho, trae colores primarios, secundarios, terciarios, mezcla de colores, colores complementarios, son también contenidos que trabajo arte y comunicación, la imagen del día a día, tebeos y les encanta, me gusta siempre trabajar con textos verbales, les traigo textos para como éste: “Como a arte se

Las maestras traen en sus explicaciones una carga de emoción que fue percibido en el momento de las citas, pero cada manifestación denota una dedicación y deseo de cambio. Los cambios que más son explicitados se relacionan con la formación y las capacitaciones.

Esa maestra sigue relatando que la asignatura de Educación Artística tiene su momento y espacio en los diarios de clases y que el concepto como área de conocimiento se respeta como en las demás asignaturas.

Sin embargo, una vez más, se evidencia que, con el compromiso profesional de las maestras, incluso contando con la búsqueda de libros, internet, la compra de materiales para las clases, hace falta mejor referencia de bases teóricas y metodológicas, cosa que es admitida por las propias maestras. Otro aspecto importante es la continuidad referente a los momentos elegidos para la discusión de arte en las clases. Las fechas de conmemoración son las preferidas para el trabajo como si fuesen formas de satisfacer las exigencias de los órganos institucionales. Pero, eso se realiza sin ninguna clase de reflexión o análisis respecto a los significados y cuestionamientos para los alumnos, y en muchos casos, para los maestros y maestras.

---

*manifesta”, y en la medida que les traigo textos para copiar y leer, traigo también carteles con imágenes grandes y pego a la pared para que puedan verlas, estudiarlas, ejerciten las lecturas de las imágenes, en grupos e individualmente y que al final de los estudios de lectura y observación hagan una relectura de lo que ellos entendieron.*

*Ya he trabajado con esta imagen de Salvador Dalí, con ésta otra de Lasar Segal, con ésta de Tarsila do Amaral. Estoy siempre buscando y trayendo imágenes y contenidos para mis clases de arte. Este curso nuestro primer tema trabajado fue “arte e sociedade”, hay muchos profesores que piensan que las clases de arte son sólo para dibujar y pintar y para este año sentí la necesidad de trabajar este tema acá “arte disciplina ou brincadeira” entregué una copia del texto a todos, se pusieron en parejas para leer y explicaron delante lo que ellos pensaban a acerca de él y también emitían sus propias opiniones sobre el tema. Fue muy curioso, pues ellos reflexionaron y hablaron sobre eso, si el arte tiene que ser tomada en serio o si es sólo un momento de ocio para dibujar y pintar aleatoriamente, esa clase fue muy interesante. Otra también muy buena fue acerca de tebeos. Ahora, para el mes de abril hay una sugerencia para trabajar con temas indígenas, por causa del día del indio, entonces encajo temas relacionados. Tengo un libro aquí que es muy bueno “Criança e arte descobrindo as artes visuais” trae muchas actividades interesantes como pegar, variadas actividades, textos visuales, mire aquí Pablo Picasso, este libro es una excelente referencia y trabajo con copias de textos y de imágenes, ellos ya leen bien y estamos siempre en el proceso de lectura, intensificándola.*

*Todos los libros que trabajo tienen como foco las artes visuales, las aulas de arte son artes visuales y estímulo a la lectura de imágenes como también la relectura. Los materiales para relectura como lápiz de color, tiza de cera, pintura y pinceles, los papeles y materiales que utilizamos en las prácticas son todos de la escuela, es la escuela que oferta, pegamento y tijera, pero la parte de copias está por mi cuenta, no pedimos contribución financiera al alumno.*

*A disciplina artes tem um espaço no diário de registro de atividades e notas da mesma forma que tem as outras matérias e eu dedico espaço e tempo também para artes uma vez por semana. Trabalho com desenhos livres, trago imagens para que eles possam interpretar e fazer os desenhos a partir delas. Hoje nós tivemos aqui uma aula de artes e trabalhamos com revista em quadrinhos, essa aqui, chamada Sezinho e trabalhamos as leituras, os entendimentos do*



Figura 23 - Alumno enseñando sus fotografías en las clases de arte

*texto, do título, das imagens e eles construíram as historinhas deles, seguindo a dinâmica da revista em quadrinhos. Dei mais ênfase a página 3 da revistinha, onde toda a leitura e as criações deles se concentraram, pois trabalhar a revista toda em uma aula seria impossível. Mesmo com todas essas questões não podemos esquecer que nosso desafio é com a alfabetização dessas crianças, eles precisam ler e escrever essa é a principal meta e que todas as disciplinas devem se unir e buscar esse propósito. Na semana passada a aula de arte foi a partir de uma temática da aula de religião e trabalhei textos escritos e com imagens e trabalhamos com vários desenhos a partir do tema da discussão da aula de religião. Eu quero*

*aqui reforçar que todas as escolas de recebem ajuda financeira para investirem na alfabetização das crianças.<sup>137</sup> (Anexo 22 – Profesora Edite. 4º grado).*

Los discursos de las maestras presentan puntos comunes que, a la vez, conducen a reflexiones que sugieren cambios urgentes y necesarios, como queda claro en la narración de esa maestra cuando menciona que trabaja con temas relativos a la religión y no aclara cómo se da y cómo reciben los alumnos esa información. Se nota que las clases siguen con temas diversos y carentes de estudio, investigación y preparación para las clases de Educación Artística.

<sup>137</sup>La asignatura "artes" tiene un espacio en el registro diario de actividad y conceptos de la misma manera que tienen las demás asignaturas y también dedico espacio y tiempo a las artes una vez a la semana. Trabajo con dibujos libres, traigo imagen para que puedan interpretar y hacer sus propios dibujos. Hoy hemos tenido aquí una clase de arte y trabajamos con el cómic, llamado Sezinho y trabajamos las lecturas, comprensión del texto, el título, de las imágenes y ellos han construido sus propias historias, siguiendo la dinámica de la revista de cómics. La atención fue más a la página 3 del comic, donde toda la lectura y sus creaciones se centraron, pues estudiar todo el cómic en una clase sería imposible. Aun con todas esas cuestiones no podemos olvidar que nuestro desafío es con la alfabetización de esos niños, ellos necesitan leer y escribir esa es la principal meta y que todas las asignaturas deben unirse y buscar ese propósito. La semana pasada la clase de arte fue a partir de una temática de la clase de religión y trabajé con textos escritos y con imágenes y trabajamos con varios dibujos a partir del tema de la discusión de la clase de religión. Quiero aquí reforzar que todas las escuelas de reciben ayuda financiera para invertir en la alfabetización de sus niños (Profesora Edite).

Como señala la maestra en su relato, las escuelas públicas de educación primaria reciben una inversión direccionada a centrar sus actividades en la alfabetización. De hecho, las maestras convergen sobre esa cuestión y dicen que las asignaturas obligatorias del currículo se dirigen para ese fin y así la dedicación de las maestras no puede estar centrada en otra propuesta que no sea ese objetivo: la alfabetización. Por consiguiente, con la enseñanza de arte no es diferente, también está involucrada en ese proceso, por eso las clases de arte también siguen una rutina vuelta hacia esa meta.

Analizando las narrativas de las maestras se percibe que el arte ha logrado un espacio, una función y eso es una preocupación en la escuela que, hasta entonces, no tenía, pero se nota en las declaraciones que para mejorar esa realidad queda todavía mucho. En los discursos de las maestras queda claro que ese cambio es urgente y necesario.

Sin embargo, los relatos aún hoy reflejan la realidad de las que más se percibe en las escuelas del interior del estado de Ceará. En la Región del Cariri, las escuelas presentan un gran descompasamiento en sus prácticas de arte en la educación primaria. De hecho, un abanico de cuestiones y problemas podría ser enumerado ahora para justificar tales aberraciones en las clases de arte. Muchos de ellos se citaron aquí, pero hay que tener en cuenta las condiciones de formación inicial y esos cursos, como también los cursillos de la formación permanente de los maestros. Una situación que se observa es que no hay un acompañamiento, no existe control, dejando libre a los maestros para que hagan lo que les da la gana y lo que crean correcto.

En las manifestaciones de las maestras queda explícito, con pocas excepciones, que las improvisaciones son frecuentes, no hay una secuencia de estudio y plan para las clases de algunos de ellos. Pero se observa en ese abanico de conflictos algunos aciertos, hay maestros que buscan hacer en clase la diferencia y seguir los estudios e investigaciones en la enseñanza del arte, las metodologías y abordajes según las teorías y prácticas comprobadas por los expertos en el área, pero en esos relatos con 07 maestras, solamente 01 presentó ese comportamiento con relación a sus clases.

Es importante destacar que solamente 01 maestra trata con énfasis en su discurso sobre los dibujos ofrecidos por la escuela para los trabajos en las

clases de arte y afirmar que no trabaja con dibujos acabados y en esa perspectiva de un total de 07 narrativas sólo 01 relato hace referencia a las prácticas en las clases con una propuesta metodológica definida la Propuesta Triangular y la necesidad de una práctica investigadora. No por acaso, es importante considerar que la maestra que destacó se licenció recientemente en Pedagogía. De ahí que tuviera una formación distinta a las demás.

Las maestras fueron unánimes e insistieron en afirmar que el arte forma parte de sus planes de estudio y que hay un espacio en los documentos burocráticos donde se registran todas las actividades de las clases. Es decir, hablan de la importancia que el arte tiene en las escuelas y en los planes de estudios direccionados a sus alumnos.

Conforme las observaciones realizadas y los discursos de las maestras, fue posible observar e identificar datos referentes a las maestras que direccionan a problemas no sólo en el ámbito de la política sino de la actuación en clase de arte, la concepción del arte como forma de construcción de conocimiento. Los maestros se refieren a la enseñanza del arte como expresión personal por medio del hacer artístico. Se nota la deficiencia en el dominio del conocimiento y en la aprehensión de las estructuras básicas de esos conocimientos para posibilitar el trabajo de los contenidos en la educación primaria. Asimismo, se ha notado también una disociación entre el conocimiento del arte y de la educación con su aplicación en la realidad concreta de los alumnos y de la escuela.

En las narrativas de las maestras se puede ver cuestiones que son importantes en este trabajo. Entre esas cuestiones se puede subrayar la formación inicial y permanente de los maestros, el lugar del arte en la escuela, en los planes de estudio, en el aula y el tipo de práctica que se prioriza por el maestro, la imagen y su importancia en las clases de arte, si ella ejerce un carácter reiterativo o reflexivo y, por lo tanto, cuál la fuerte tendencia que fue encontrada a partir de esa investigación.

Las cuestiones señaladas por las maestras son puntos que merecen reflexión y cambio, no sólo en las instituciones donde trabajan sino cambios urgentes y necesarios en la organización de las formaciones continuadas ofrecidas por los órganos públicos y privados.

En virtud de lo expuesto por las maestras en sus narraciones, vale la pena reflexionar sobre la palabra que no se dice, pero se encuentra subentendida, y merece ser pronunciada, no solo, pero con otros y en diálogo, en la búsqueda de la verdad, y en esos relatos la palabra implícita logra un respeto más grande de lo que se puede percibir en los discursos pronunciados, así el discurso sobrentendido debe ser interpretado, analizado, desvelado con el propósito de los cambios, con el fin de la mejoría de la educación, entonces estar atento para lo que se percibe, pero que no se oye, es fundamental.

Así como la palabra hablada, la palabra subentendida es igualmente importante, lo que está entre las líneas del discurso, que no se pronuncia porque revela, ya que expone la verdad y tuvo la oportunidad de pronunciarse conduciría al discurso, al diálogo y, a su vez, a la transformación.

Del mismo modo, los hombres no se hacen en el silencio, dice Freire, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción-reflexión.

*A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente é pronunciar o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo (Freire, 1987, p.44).*<sup>138</sup>

Por tanto, la palabra es praxis transformadora. No se puede decir al estar solo, o a los demás como si estuviera echando una charla, porque es el encuentro de los hombres y mujeres, es el diálogo que se impone como un camino por el cual los hombres y las mujeres ganan dignidad.

Así, no se puede negar que el arte estuvo presente en el proceso de formación inicial, que el arte y su enseñanza forman parte de la formación de las maestras y que el lugar del arte en la educación primaria no está garantizado sólo en los aparatos legales o en las directrices de la educación de los diversos estados de esta nación, pero en las Universidades e Instituciones que preparan los maestros para la enseñanza en Brasil.

---

<sup>138</sup>La existencia, porque humana no puede ser muda, silenciosa, ni puede nutrirse de falsas palabras, pero palabras verdaderas, con las que los hombres transforman el mundo. Existir humanamente es pronunciar el mundo. Existir, humanamente, es pronunciar el mundo, es cambiarlo (Freire, 1987, p.44).

Además de los infortunios y de los problemas que permean la educación primaria y la formación de los maestros se nota en las narrativas de las maestras que el arte se hace presente en las clases, hay un lugar para ella y un espacio de debate y fomento de cuestiones en los planes de estudios y en los currículos. De hecho, hay mucho que cambiar en esa formación polivalente de los maestros de la Educación Primaria en Brasil, pero hemos avanzado en las cuestiones respecto a las aéreas de conocimiento, desde la Ley de Educación hasta las prácticas diarias en las escuelas.

### **5.4.3 Los alumnos**

*A professora chegou, entregou a folha, pediu para anotar o nome e pediu para desenhar o que a gente queria. Fiquei muito tempo com a folha em branco, pois eu não queria desenhar nada, ela bem que podia ter dado uma ideia.*

*Jussara, 2º ano*

Con la perspectiva de mantener los mismos procedimientos adoptados para la recopilación de datos con las maestras se procuró en la medida de lo posible organizar y seguir los procedimientos de investigación para la recopilación de datos con los alumnos.

El grupo de alumnos interlocutores de esta investigación lo forman 60 alumnos, se organizaron dos bloques de entrevistas con dos grupos de 10 alumnos cada, pues ellos fueron los que más se acercaron a las cuestiones propuestas en los temas generadores. Vale afirmar que esos dos grupos están formados por alumnos de las maestras de las narrativas presentadas y analizadas en esta investigación.

De un total de 60 alumnos entrevistados exactamente 29 pertenecen a las clases de 4º grado y 31 a las clases de 2º grado. De los alumnos de 4º grado 80% con la edad de 08 años, 10% con la edad de 09 años y 10% entre 10 y 12 años. De los alumnos de 2º grado 90% con la edad de 07 años y 10% con la edad de 08 años.

Como ya se ha señalado en apartados anteriores, la investigación tuvo como foco los alumnos de las clases de 2º y 4º grados. Las entrevistas están organizadas inicialmente en ese bloque con 10 alumnos, 05 de 4º grado y 05 de 2º. Se organizaron, de acuerdo con los alumnos, a través de citas en las escuelas antes o después de las clases. Importa subrayar todavía que los coordinadores pedagógicos y las maestras autorizaron todas las entrevistas.

Por lo tanto, se realizó un diálogo con los alumnos en la perspectiva de confrontar datos y de hacer valer las voces que, tantas veces, permanecen en silencio. Hay que admitir, sin embargo, que en el caso de la ruptura del silencio, lo que se puede observar es una fuerte contribución con el desvelamiento de cuestiones clave, provocadoras de cambios importantes, meta también de este trabajo de investigación.

Desde esta perspectiva, el diálogo que defendemos en este trabajo es el que se presenta y construye. Entendemos que el diálogo es intrínseco a la existencia. Es el encuentro, en el que el hecho de reflexionar y actuar se solidarizan al servicio de la transformación y humanización, no pudiendo reducirse a un depositante o como simple intercambio de ideas entre un individuo y otro. El diálogo que pretendemos es el que defiende Paulo Freire en sus escritos, diálogo que desvela, que cambia, que despierta la criticidad, la dialogicidad, que conduce a la liberación.

El diálogo es la creación, es la conquista. No se puede utilizar como una herramienta de poder sobre los demás. Como dice Paulo Freire (1987, p. 45), “A conquista implicada no dialogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens.” <sup>139</sup>

Con estos elementos como componentes que apoyaron el debate propuesto, se hicieron a los alumnos algunas preguntas, teniendo como cimiento las propuestas de diálogo planteadas por Paulo Freire.

En ese contexto, se organizaron algunos temas generadores para las narrativas con los alumnos, tales como, sobre qué hacen cuando no están en la escuela, sobre los dibujos que les gustan ver en la televisión y si dibujan en sus

---

<sup>139</sup> *La conquista implicada en el diálogo es la del mundo por los sujetos dialógicos, no la de uno por el otro. La conquista del mundo por la liberación de los hombres.*



casas. Les encantaba siempre empezar las narraciones hablando de sus vidas, de su familia, su rutina, y eso nos posibilita un dibujo de su realidad, como sigue en esos relatos:

#### Alumno 01



Figura 24 - dibujo libre –  
Clase de arte

*Meu nome é Daniel, eu tenho 11 anos, estudo na Escola Mario da Silva Bem e esse é o segundo ano que eu estudo aqui, eu não lembro o nome da outra escola onde eu fiz o 1º e o 2º ano. Eu já leio e escrevo tudo.*

*Eu tenho 3 irmãos, somos 4 irmãos só tem eu de homem tudo é mulher, ou seja, eu tenho 3 irmãs, minha irmã mais nova tem 6 anos e minha irmã mais velha tem 14 anos é Valéria é ela quem ensina os meus deveres da escola, mas as vezes ela fica enraivada. A minha mãe se chama Ivonete e meu pai eu não quero falar dele não, ele não mora lá com a gente e quem comanda a casa é a minha mãe. É ela*

*quem paga as contas e é ela quem compra as coisas para casa. Eu moro aqui pertinho da escola e venho sozinho andando. Lá na minha rua é bom, mas eu gosto mesmo é de ficar em casa assistindo filmes de desenhos. Eu assisto na TV é a Tv Globinho e eu gosto de assistir Bob Esponja que é um menino que tem amigos. Os amigos de Bob Esponja são Patrik, Sandy, Lula Molusco.<sup>140</sup> (Anexo 25 - Daniel, 4º grado, escuela Mario Bem)*

En el discurso de este alumno se nota un deseo por señalar la importancia de su madre en la vida de casa. Una cuestión que merece reflexión es la importancia de la televisión en la vida de los niños y niñas, en ese relato afirma que le gusta quedarse en casa y que las películas de dibujos y los programas de la televisión son sus compañeros diarios. Es indudable que esos factores están llenos de relaciones del sujeto con el universo de las imágenes: familia, casa, calle, convivencia con hermanas y madre, y, por lo visto, una gran parte del tiempo delante de la tele. Encuentran en ellos una carga de valores,

<sup>140</sup> *Mi nombre es Daniel, tengo 11 años y estudio en la Escuela Mario da Silva Bem, este es el segundo año que estudio aquí, no recuerdo el nombre de mi primera escuela donde hice el 1º y 2º grado. Yo leo y escribo de todo. Tengo 3 hermanos, somos 4 hermanos, soy el único hijo hombre, las demás son todas chicas, es decir, tengo 3 hermanas, mi hermana menor tiene 6 años y la mayor tiene 14, es Valeria, es ella la que ayuda en mis deberes de la escuela, pero a veces se enfada. Mi madre se llama Ivonete y no quiero hablar de mi padre, él no vive con nosotros y quién controla la casa es mi madre. Es ella quien paga las cuentas y es ella la que compra las cosas de casa. Yo vivo aquí cerquita de la escuela y me vengo solito, caminando. En mi calle es bueno, pero me gusta quedarme en casa viendo películas de dibujos. Asisto en la televisión la TV Globinho y me gusta ver Bob Esponja, que es un chico que tiene amigos. Los amigos de Bob Esponja son Patrik, Sandy, Calamardo.*

de la forma de mirada al mundo que se encuentra alrededor. Así que el trabajo del maestro, o de la maestra no puede quedarse lejos de ese manantial presente en la vida del sujeto/alumno.

#### Alumno 02



Figura 25 - Alumno dibujando en la clases de arte

*Eu, Antônio Iago dos Santos, tenho 12 anos, e moro na Rua Tenente Alfredo, aqui no Bairro Frei Damião que é o mesmo bairro aqui da escola. Minha casa fica perto da escola e eu venho só, andando mesmo. Na minha rua não tem nada para se divertir, a rua é pobre, sem graça, sem praça, não tem nada para a gente brincar às vezes eu brinco com os meus amigos da rua de pega e ando de bicicleta, mas poucos têm bicicleta, então só nos resta a televisão e no meu caso eu gosto de Capoeira e pratico também. Lá na Capoeira faz a ladainha, tem maculelê, nós dançamos, jogamos e a Capoeira ajuda para não está na rua e para se divertir, é muito bom, eu gosto muito da Capoeira, da música e do berimbau que é um instrumento*

*que se usa na capoeira para fazer o som enquanto a gente canta e joga.<sup>141</sup>*  
(Anexo 26 - Antônio, 4º grado, escuela Mario Bem)

Vale la pena resaltar que gran parte de esos alumnos viven cerca de la escuela y en una realidad lejana del centro de la ciudad, diferente y se refleja en las vidas de los niños. En el entrevista de este alumno se pone de relieve que en casa sólo le tiene la televisión y que, en su caso particular, encontró en la capoeira un motivo para vivir otra realidad. Así que, en algunos casos, como en la narrativa presentada, la mirada del sujeto/alumno está llena de elementos que no pueden ser desconocidos para las maestras cuando planifican sus clases. La convivencia del personaje en medio de las prácticas deportivas promueve diferencias de sociabilidad que pueden influir sus preferencias, elecciones, deseos y comportamientos. Son factores que podrán reflejarse en

---

<sup>141</sup>Yo, Antonio Iago dos Santos, tengo 12 años y vivo en la calle Tenente Alfredo, aquí en el barrio Frei Damiao que es el mismo barrio de la escuela. Mi casa está cerca de la escuela y yo voy solo, caminando. En mi calle no hay nada para divertirse, la calle es pobre, aburrida, sin plaza, no hay nada para jugar, a veces juego con mis amigos en la calle a manejar y montar en bicicleta, pero pocos tienen bicicleta entonces sólo podemos mirar la televisión. En mi caso, me gusta la Capoeira y la practico. Hay letanías en la Capoeira, hay Maculelê, bailamos, jugamos y la Capoeira ayuda a no estar en la calle y para la diversión es muy buena, me gusta mucho la Capoeira, la música y el berimbau, que es un instrumento que se utiliza en la Capoeira para hacer el sonido mientras cantamos y jugamos.

distintas clases de tratamiento en relación con la escuela, el aprendizaje, y a su forma de ver imágenes, como por ejemplo aquellas que, más allá de la televisión, se encuentran en su práctica deportiva, otras se pueden encontrar en sus referencias a la música, o al baile de la capoeira.

### Alumno 03



Figura 26 - Alumno señalando las imágenes en las paredes de la escuela Leão Sampaio

*Meu nome é Nilza Kelly Campos Fernandes, tenho 9 anos e esse é o meu primeiro ano aqui nessa escola. Antes de estudar aqui eu estudava na Escola Arco Iris, uma escola particular. Eu gostava muito de lá, mas eu já cheguei aqui sabendo ler e escrever, eu acho que aprendi quando eu ainda tinha 6 anos. Eu moro na Rua Sergiana Freire Guedes, bairro Aeroporto e na minha casa vivo com o meu pai, minha mãe e minha irmã. Meu pai é Rubinho e ele tem 40 anos, a minha mãe se chama Noélia e tem 35 anos e*

*minha irmã Karol que tem 17 anos. A minha irmã me ajuda com as tarefas quando eu tenho dificuldades e aqui na escola a minha maior dificuldade é Matemática, tem uns problemas que eu não consigo resolver e quando resolvo erra aí tem que corrigir com a professora e aí ela manda apagar e fazer novamente. Ah, eu gosto de matemática, mesmo sendo complicada e eu tendo um pouco de dificuldade.*

*Na verdade a matéria que eu mais gosto é português, a gente usa português toda hora na escrita, para fazer as leituras, para falar.*

*Em casa eu gosto muito de pintar. Meu pai e eu fazemos quadros em papelão, tudo pintura com tinta, eu adoro. Meu pai desenha muito bem e está sempre me incentivando a desenhar. Eu gosto de desenhar e pintar porque eu aprendo com os desenhos, por exemplo, o colorido dos desenhos dá um colorido na vida, uma despertada, uma alegria na vida, é bom para aprendizagem. Todas as escolas que eu estudei têm aula de artes e eu acho muito bom.<sup>142</sup> (Anexo 65 - Nilza, 4º grado, escuela Leão Sampaio).*

<sup>142</sup> *Mi nombre es Nilza Kelly Campos Fernandes, tengo 9 años y ese es mi primer año aquí en esa escuela. Antes de estudiar aquí yo estudiaba en la Escola Arco Iris, una escuela privada. Me gustaba mucho, pero llegué aquí sabiendo leer y escribir, creo que aprendí cuando todavía tenía 6 años. Vivo en la calle Sergiana Freire Guedes, barrio Aeroporto y en mi casa vivo con mi padre, mi madre y mi hermana. Mi padre es Rubinho y tiene 40 años, mi madre se llama Noélia y tiene 35; mi hermana Karol tiene 17 años. Ella me ayuda con las tareas cuando tengo dificultades y aquí en la escuela mi mayor dificultad es con las Matemáticas, hay algunos problemas que yo no logro resolver y cuando los resuelvo me equivoco, entonces tengo que corregir con la profesora y ella me manda borrarlo todo hacerlo nuevamente. Ah, me gusta la matemática, aunque complicada y teniendo yo un poco de dificultad. En verdad la asignatura que más me gusta es portugués, la usamos todo el tiempo en la escrita, para hacer las lecturas, para hablar.*

La narrativa de esa alumna tiene similitudes y distinciones con relación a las narrativas de los demás, trata de la intimidad que tiene con la pintura y los dibujos que hace con su padre. Afirma que le gustan los dibujos y las pinturas y que aprende con su padre cuando dibujan y pintan. En realidad, la alumna establece relaciones importantes entre sus vivencias con los colores, el dibujo y la pintura como elementos importantes de conocimiento del mundo y del aprendizaje en la escuela. Así que, el vínculo es más importante que el simple contacto con alguna imagen manifiesta de manera aleatoria o descontextualizada, se trata de un espacio importante y de aprendizaje práctico que, en algunos casos, parece no estar presente en todas las maestras. Es un factor importante que debe considerarse en el proceso de aprendizaje y de conocimiento del sujeto respecto a si mismo y su realidad social e histórica. Es así un aspecto de construcción de la ciudadanía.

#### Alumno 04



Figura 27 - Estudiando los comics

*Meu nome é Rivaldo Gomes da Silva e eu estudo aqui já há um tempão, desde o primeiro ano e eu gosto muito daqui da Escola Leão Sampaio. Nessa escola as professoras têm um jeito muito bom de ensinar e as oficinas que acontecem no turno da tarde são maravilhosas e como a escola é de tempo integral passamos mais tempo estudando, então aprendemos mais rápido e mais. Na minha casa é tranquilo, moro com meus pais, minha mãe Maria e meu pai José e tenho um irmão que se chama Robério e ele é mais velho, já é casado e já mora na casa dele.*

*Eu tenho nove anos de idade e sei escrever e ler a muito tempo e isso eu aprendi aqui na escola. Moro um pouco longe daqui, lá no bairro Aeroporto, na Rua Expedita Freitas Costas, lá é uma rua muito calma, assim a noite não tem tanto ruído que em algumas ruas têm, às vezes o que tem umas discussões de casais, mas nós nunca fomos de brigar na rua.*

*Na nossa rua de lazer não tem nada, a gente procura fazer a diversão pela nossa imaginação, pois concretamente não tem nada, tem a construção de*

---

*En mi casa me gusta mucho pintar. Mi padre y yo hacemos cuadros en cartón, todo con pintura, me encanta. Mi padre dibuja muy bien y está siempre incentivándome a dibujar. Me gusta dibujar y pintar porque aprendo con los dibujos, por ejemplo, lo colorido de los dibujos dan un colorido a la vida, una despertada, una alegría en la vida, es bueno para el aprendizaje. Todas las escuelas donde estudié tienen clase de artes y me parece muy bueno.*

*uma praça, mas ainda não tem nada pronto. Então quando não estou na escola, fico em casa mesmo assistindo televisão, gosto das novelas e dos desenhos animados, fico horas assistindo Bob Esponja.<sup>143</sup> (Anexo 63 - Rivaldo, 4º grado, escuela Leão Sampaio).*

Los alumnos en sus manifestaciones hacen una reflexión sobre la calidad de vida en los barrios de la ciudad, como ya hemos mencionado en otra narrativa, cuanto más lejos del centro más olvidado por los administradores. Se aprecia que al hablar sobre qué hacen en casa cuando responde que la televisión es su diversión y que las telenovelas y los dibujos animados son las actividades más frecuentes. Así que es importante en el testimonio la referencia dada al contexto de la escuela. Como en ese caso, se trata de una escuela de tiempo integral, o sea, todo el día el alumno está en la escuela, sus referencias se basan en ella. Todo eso aumenta el protagonismo que cobran las actividades en lectura de imágenes desarrolladas por las maestras, el aprendizaje de las distintas asignaturas, valores y conceptos. Se encuentra en la referencia a las actividades como los talleres indicados por el alumno.

Alumno 05

---

<sup>143</sup> *Mi nombre es Rivaldo Gomes da Silva y estudio aquí hace mucho ya, desde el primer grado y me gusta mucho la Escola Leão Sampaio. En esa escuela las profesoras tienen una forma muy buena de enseñar y los talleres que se hacen por la tarde son maravillosos y como la escuela es de tiempo integral pasamos más tiempo estudiando, entonces aprendemos más y más rápido.*

*Mi casa es tranquila, vivo con mis padres, mi madre Maria y mi padre José y tengo un hermano que se llama Robério que es mayor, ya está casado y vive en su casa.*

*Tengo nueve años y sé escribir y leer hace mucho y eso lo aprendí aquí en la escuela. Vivo un poco lejos, en el barrio Aeroporto, en la calle Expedita Freitas Costas, es una calle bastante tranquila, por eso por la noche no hay tanto ruido como en otras, a veces hay peleas de parejas, pero nosotros nunca fuimos de pelar en la calle.*

*En nuestra calle para el ocio no hay nada, procuramos hacer la diversión por nuestra imaginación, pues concretamente no hay nada, están construyendo una plaza, pero todavía no hay nada listo. Entonces cuando no estoy en la escuela, quedo en casa viendo la tele, me gustan las telenovelas los dibujos animados, quedo horas viendo el Bob Esponja.*





Figura 28 - Clase de arte -  
Escuela Manoel Balbino

*Meu nome é Sandy Carini dos Santos, tenho 8 anos e na minha casa somos 8 filhos o nome das mulheres Edilânia que é a minha irmã mais velha que tem 22 anos, Xuxa, que é outra irmã e eu não sei o nome mesmo dela, tem outra irmã que é Elani, tem meu irmão Leandro, tem Gerlânio, tem Edinaldo e Anderson e o mais novo é Edinaldo. Na minha casa moramos com minha mãe, não com pai e tem a minha vó e meu avô não mora lá na nossa casa. Eu moro perto daqui e gosto da escola, o nome dessa escola é José Balbino da Silva. Quando eu não estou na escola fico em casa mesmo assistindo televisão, pois aqui nesse bairro não tem praças e não tem lugar para brincar. Gosto de assistir desenho animado adoro Bob Esponja, as cores, as roupas, os amigos dele.<sup>144</sup> (Anexo 54 - Sandy, 4º grado, escuela Manoel Balbino)*

Se comprueba en las narrativas de los alumnos que cuando no están en la escuela dedican su tiempo a la televisión y que el dibujo animado de Bob Esponja es el que más gusta y así los colores y ropas de ese dibujo animado forman parte del ámbito de encantamiento. Además, es interesante observar que en el caso del aprendizaje en general, más allá del enfoque con las imágenes, esos sujetos encuentran en la tv un medio de gran influjo. Aunque en sus testimonios no se pueda esperar un análisis de sus relaciones familiares, se comprueba que en gran parte de los casos no hay interacción entre los componentes de las familias y los estímulos al conocimiento escolar. Eso apunta al condicionante de que sólo la convivencia escolar sería el responsable por todo lo que se refiere al aprendizaje. A modo de un primer y sencillo análisis, el alumno no encuentra vínculos referenciales entre las imágenes tratadas en las escuelas y aquellas de su rutina. En gran medida, las escuelas no consideran el espacio de las imágenes vividas por los alumnos y, de otra parte, el alumno no vive en sus casas los elementos de sus clases. Se trata de un hueco clave para resolver.

<sup>144</sup> *Mi nombre es Sandy Carini dos Santos, tengo 8 años y en mi casa somos 8 hijos. El nombre de las mujeres: Edilânia que es la mayor y tiene 22 años; otra hermana la llamamos Xuxa, pero no sé cómo se llama de verdad; la otra es Elani. Mis hermanos son Leandro, Gerlânio, Edinaldo y Anderson y el menor es Edinaldo. En mi casa vivimos sólo con mi madre, no con mi padre y están también mi abuela, pero mi abuelo no vive con nosotros. Vivo cerca d aquí y me gusta la escuela, la escuela se llama José Balbino da Silva. Cuando no estoy en la escuela estoy en casa viendo la tele, pues aquí en este barrio no hay plazas y no hay lugares para jugar. Me gusta ver dibujos animados, me encanta el Bob Esponja, los colores, las ropas, sus amigos.*

## Alumno 06



Figura 29 – Clase de Pintura

*Eu sou Gabriel, tenho 7 anos, e estudo aqui na Escola Mario Bem no horário da tarde e eu fiz o primeiro ano aqui também. Eu gosto de escrever e estou aprendendo fazer leituras. E eu gosto muito do Bem 10, que é um desenho que passa na televisão, eu acordo cedo, tomo café, escovo os dentes e vou assistir Bem 10, e eu faço as tarefas da*

*escola lá para tarde quando chego da escola. Eu gosto mesmo é de Bem 10 e ele se transforma em homem de fogo e em homem elástico e ele solta fogo e outro que solta gelo e ele é um herói.<sup>145</sup> (Anexo 40 – Gabriel, 2º grado, escuela Mario Bem).*

En esa narrativa se puede observar la importancia que el niño atribuye al dibujo de la televisión, en su rutina la televisión, con su dibujo animado, está involucrado en las tareas diarias. En las citas fue posible observar que la manera en que el niño organiza su expresión señala que ese dibujo es importante para empezar su día. Importa subrayar que en sus testimonios, los alumnos realizan una separación respecto a lo que consideran como entretenimiento de imágenes. Así que para ellos, cuanto se refiere a la imagen, les viene de pronto a la memoria los dibujos animados, de su convivencia con la televisión, incluso los héroes preferidos. Es como si todo lo que los cerca, los objetos, el espacio, sus juguetes, sus ropas, todo lo que compone sus cortas existencias, no fuesen referentes de imágenes. El testimonio deja claro que es importante comprender la imagen, en las escuelas, en las relaciones familiares, en la rutina, saturados de imágenes para ver y leer. Sea como fuere, es importante pensar que eso debe ser tratado como una acción que, debe partir de la escuela, considerar la participación clave de la familia, además de todos los espacios de vivencia.

---

<sup>145</sup>Yo soy Gabriel, tengo 7 años, y estudio aquí en la escuela Mario Bem por las tardes y yo hice el primer grado aquí también. Me gusta escribir y estoy aprendiendo a hacer lectura. Y me gusta mucho el Ben 10, que es un dibujo que veo en la televisión, me levanto temprano, desayuno, me cepillo los dientes y veo Ben 10, y hago las tareas de la escuela por las tardes cuando llego de la escuela. Me gusta mucho el Ben 10 y él se convierte en un hombre de fuego y el hombre de goma y lanza fuego y otro que lanza hielo y él es un héroe.



Figura 30 - Alumna -  
Escuela Leão Sampaio

*Eu, Marta Alencar Bezerra, tenho 7 anos e já estudo aqui há dois anos, fiz o 1º ano e agora estou no 2º ano. Esse ano eu gosto de brincar com duas colegas que são Amanda e Ananda. Em casa moram comigo minha mãe, meu pai e meus três irmãos que são Ítalo, Mateus e Edson, eu sou a mais nova de todos, eu gosto de assistir televisão e o que eu mais gosto de assistir é o desenho do Bob Esponja, ele é muito engraçado e ele tem amigos tem o Lula Molusco e o Patrik.<sup>146</sup> (Anexo 79 - Marta, 2º grado, Escuela Leão Sampaio).*

En ese grupo se identificaron algunas particularidades, pero las similitudes toman cuerpo y merece una mirada cercana. Se ve que los dibujos de la televisión no son solamente compañeros de los niños, sino que manifiestan explícitamente el modo en que los niños y niñas deben comportarse en relación a las actitudes y decisiones, respecto a las amistades como es el caso de la niña de esta narrativa.

El entusiasmo y la atracción por el dibujo de Bob Esponja es evidente en la elección de los amigos, eso quedó claro cuando la niña hablaba de sus compañeras y de los compañeros de Bob Esponja. Una y otra vez, las expresiones circulan alrededor de la experiencia de los sujetos con la televisión, especialmente con dibujos animados. Más allá de las historietas de personajes, les parecen seductores los colores, las formas, la dinámica, el movimiento, los sonidos y otros aparatos que se ponen en lenguaje televisivo. Considerando que se trata de una acción inexorable, a los maestros debe importar reflexionar acerca del problema, proponer acciones capaces de intervenir el proceso críticamente sobre todo ello, incluso considerando la capacidad creativa de los alumnos que podría quedar comprometida, o quizás demasiado influenciada por todo eso. En general, las distancias a la vez más largas entre lo que parece ser dos mundos – escuelas y hogares – resultan en

---

<sup>146</sup>Yo, Marta Alencar Bezerra, tengo 7 años y estudio aquí hace dos años, hice el 1er grado y ahora estoy en el 2º año. Este año, me gusta jugar con dos colegas que son Amanda y Ananda. En casa viven conmigo mi madre, mi padre y mis tres hermanos que son Ítalo, Mateus y Edson, soy la menor, me gusta ver la televisión y lo que más me gusta es ver el dibujo de Bob Esponja, es muy divertido y él tiene dos amigos, Calamardo y Patrik.



la tendencia negativa del desinterés del alumno en las cosas de la escuela, o aun del poco entusiasmo de algunos profesores.

#### Alumno 08



Figura 31 - Alumno - Escuela  
Leão Sampaio

*coisinha assim do shorts para cima, o shorte dele é marrom.*<sup>147</sup> (Anexo 77 - Marcelo, 2º grado, Leão Sampaio).

*Eu sou Marcelo Araujo, tenho 7 anos, na minha casa vivem 5 pessoas, minha mãe, minha vó, meu irmão, eu, ah meu avô fica noutra casa e meu pai fica trabalhando, viajando, porque é assim, meu pai mora no Pará, meu avô mora aqui só que é em outro lugar.*

*Eu moro na Rua José Paracampas, eu venho de ônibus, eu tenho a fitinha verde que é para ir ao ônibus.*

*Eu gosto de brincar com carros e avião, eu assisto novela, jogo vídeo game e assisto o programa do Chaves, eu gosto mais do Chaves, tem Seu Madruga, Seu Barriga, D. Florinda, Chiquinha, Quico e o Chaves, e o mais divertido de todos é o Chaves. A roupa do Chaves é engraçada, é verde com branco, tem uma*

En las narrativas los alumnos comentan sobre sus familias, un poco de sus vidas y en cada declaración se aprecian sus impresiones respecto a lo que les gusta o no con relación al tiempo que están fuera de las escuelas y eso puede y debe ser analizado. En casi todas las narrativas el momento de más importancia es la experiencia con la televisión, y su contenido vivido por los niños debe ser reflexionado por los profesionales de las escuelas, los maestros no pueden alejarse de esta cuestión. Otros elementos también son significativos. En su breve exposición, el testigo se dedica a realizar un análisis de detalles presentes en sus programas de preferencia. Al hacerlo, el alumno

<sup>147</sup>Soy Marcelo Araujo, tengo 7 años, en mi casa viven 5 personas, mi madre, mi abuela, mi hermano, yo, ah mi abuelo está en otra casa y mi papá está trabajando, viajando porque mi padre vive en Pará, mi abuelo vive aquí pero está en otra parte.

Yo vivo en la calle José Paracampas, vengo en autobús, tengo la cinta verde que es para ir en el autobús.

Me gusta jugar con los coches y aviones, veo telenovelas, juego a los videojuegos y veo el programa del Chavo, me gustan el Chavo, están también D. Ramón, D. Barriga, Doña Florinda, la Chilindrina, Quico y el Chavo, y el más divertido de todos es el Chavo. Su ropa es graciosa, es verde con blanco, tiene una pequeña cosa desde los pantalones cortos hasta arriba, sus pantalones cortos son de color marrón.

indica un gran potencial que debe tratarse por las maestras, y no sólo en el caso del alumno declara, sino de todos los de las clases.

#### Alumno 09



Figura 32 - Alumno -  
Escola Leão Sampaio

Vinícius, 2º grado)

*Sou Marcos Vinícius, tenho 7 anos, é a segunda vez que eu estudo aqui, fiz o 1º ano e agora estou no 2º ano, com a professora Lia, na Escola Leão Sampaio. No ano passado estudei com a tia Joana.*

*Na minha casa vive muita gente. Eu moro com meu pai, minha mãe, meu irmão, meu outro irmão, meu irmão pequenininho. Eu tenho uma irmã que já é adulta e não mora mais em casa, ela tem duas mães, o nome dela é Tininha, e ela tem duas mães, uma eu não conheço e a outra é a minha mãe. O que eu mais gosto de fazer em casa é brincar com o meu vídeo game. O que eu mais gostava de fazer era assistir a TV globinho, que passava Bob Esponja, Jackie Chan e Pato Donald, agora o que eu gostava mais era do Bob esponja meu irmão pequenininho gostava e eu também, mas tiraram o programa TV globinho da semana agora só passa no sábado, na semana é outro programa que eu não gosto.<sup>148</sup> (Anexo 76 - Marcos*

Los niños siempre manifiestan el deseo de hablar de sus familias y de cómo viven, en las citas siempre empezaban hablando de sus parientes y después hablaban del tema propuesto para la narrativa y este niño, bien como los demás, señala que ver televisión es lo más común en casa, los juguetes y otras actividades son aisladas de lo que más le encanta. En medio a otras actividades, les parece que aquellos otros personajes de sus vidas, o sea, los familiares no componen sus rutinas, y aún más, las cuestiones de la escuela tampoco. Por ello, algunos ejes son claros: los momentos en las casas, donde les parece que todo gira alrededor de la tele, lo que les embruja, siempre

<sup>148</sup>Soy Marcos Vinicius, tengo 7 años, es la segunda vez que estudio aquí, estudié el 1er grado y ahora estoy en el 2º grado, con la maestra Lia, en la Escuela Leão Sampaio. El año pasado estudié con la maestra Joana.

En mi casa vive una mucha gente. Yo vivo con mi padre, mi madre, mi hermano, mi otro hermano, mi hermano pequeñito. Tengo una hermana que es ahora adulta y ya no vive con nosotros, tiene dos madres, su nombre es Tininha, tiene dos madres, a una no la conozco y la otra es mi madre. Lo que me gusta hacer es jugar en casa con mi videojuego. Lo que me gustaba era ver la TV Globinho, veía Bob Esponja, Jackie Chan y el Pato Donald, ahora lo que más me gusta es el Bob Esponja, a mi hermano pequeñito le gustaba y a mí también, pero quitarán el programa TV Globinho de la semana ahora sólo lo dan el sábado, por la semana pusieron otro programa que no me gusta.

enmarcado por dibujos animados, y por fin, sus pasajes en las escuelas, que no aparecen como lo más seductor, además de no establecer lenguajes que ellos conozcan o entiendan su importancia.

#### Alumno 10



Figura 33 – Alunma -  
Escuela Mario Bem

*Meu nome é Jhenifer Maria Batista de Lima, eu tenho 8 anos, fiz o primeiro ano aqui mesmo. Na minha casa tem 4 pessoas e eu sou a filha do meio. Na minha casa moram minha mãe, minha tia e meus dois irmãos e eu tenho outro irmão que mora com a minha avó. A minha mãe sabe ler e ainda estuda, mas eu não sei o nome da escola e nem o curso que ela faz, mas ela vai toda noite estudar e meu irmão estuda aqui e minha irmã Mayara estuda na creche, ela só tem 3 anos. Eu moro lá em cima na Rua Robson Izídio e venho andando e minha tia que tem um filhinho novo que ainda vai fazer um ano é ela que ensina as minhas tarefas da escola. Eu não gosto muito da minha casa porque não tem muito o que fazer, quando eu não estou aqui na escola eu fico em casa assistindo televisão.*

*O que eu mais assisto são os desenhos do Bob Esponja, ele é muito engraçado e vive brincado, mora no fundo do mar e tem muitos amigos.<sup>149</sup>*  
(Anexo 39 - Jhenifer, 2º grado, escuela Mario Bem)

Esa alumna en su narrativa hace referencia a la importancia que su madre da a saber leer y estudiar, en la cita se percibía la ilusión con que hablaba de ello. Otro punto que vale analizar se refiere a las actividades que hace en casa, como los demás, afirma que todo el tiempo lo pasa frente a la televisión y que le encanta el Bob Esponja.

Las narraciones de los niños se convirtieron en las manifestaciones más reales que han sido recopiladas para esa investigación. Los niños hablaron respecto a sus rutinas, familias y vidas de una forma sencilla y de fácil comprensión, siempre añadiendo trocitos, pero importantes, de sus

<sup>149</sup> *Mi nombre es Jhenifer Maria Batista de Lima, tengo 8 años, estudié el primer grado aquí mismo. En mi casa hay 4 personas, yo soy la hija del medio. En mi casa viven mi madre, mi tía y mis dos hermanos y tengo otro hermano que vive con mi abuela. Mi madre sabe leer y todavía estudia, pero no sé cómo se llama la escuela ni tampoco el curso en que está, pero ella va todas las noches a estudiar y mi hermano estudia aquí y mi hermana Mayara está en la guardería, ella sólo tiene 3 años. Vivo allá arriba en la calle Robson Izídio y vengo caminando y mi tía que tiene un hijito pequeño que todavía va a cumplir un año es quien me explica las tareas de la escuela. No me gusta mucho mi casa porque no hay mucho lo que hacer, cuando no estoy aquí en la escuela estoy en casa viendo la tele. Lo que más veo son los dibujos del Bob Esponja, él es muy gracioso y vive jugando, vive en el fondo del mar y tiene muchos amigos.*

características personales y de su comportamiento con sus padres, madres, hermanos y todos los demás. Hablaron de sus rutinas y de lo que más les gusta, manifestando las marcas de su infancia, de las relaciones que se dan en su día a día, además de los momentos y personas que forman su entorno.

De hecho, como en las investigaciones usan metodologías basadas en enseñanza oral y en la memoria las narrativas de los niños siguen impregnadas de emociones, de cómo sus vidas están organizadas a partir de las personas importantes, tanto en sus casas como en los programas de la televisión, donde pasan la gran parte de sus días. En las declaraciones de los niños es evidente la importancia de su comprensión del día a día. En sus juegos y en su rutina con la televisión tenemos ejemplos de factores que se entrelazan como hilos que tejen de manera explícita las imágenes que componen sus días y su comprensión de la realidad.

Queda explícita la fuerte presencia de la televisión en la vida cotidiana de los niños. Una realidad que no podemos olvidar y de la que la escuela no puede alejarse. Así que, la televisión y las relaciones entre los diversos grados de sus convivencias son las compañeras más frecuentes en sus cotidianidad. Los dibujos animados y las telenovelas son algunos de los formadores de opinión y que influyen violentamente en su creatividad, ya sea en su forma de hablar, o como ordenan sus pensamientos, o sea en la construcción de imágenes que componen sus vidas.

Las ilusiones, los deseos y el futuro están revestidos de dibujos animados de la televisión y de los videojuegos. La presencia de la familia es un factor clave para influir fuertemente en la formación de los múltiples perfiles de interpretación y comprensión del mundo, y se refleja en la construcción de los comentarios de los distintos sujetos. Se manifiesta, por ejemplo, cuando se refieren a la presencia y/o la falta de sus padres en las conversaciones sobre su vida y en sus espacios dentro de la familia.

Las imágenes, para esos niños, son referencias de las de la televisión en sus programas infantiles, telenovelas y de sus juguetes. No podemos olvidar también que las imágenes de esos niños se construyen a partir de las realidades vividas con sus familias, los padres, las madres y de las personas que forman parte de su rutina, son fuertes presencias que se manifiestan en las

construções de imagens experimentadas e representadas por os niños, a la vez implícitos em sus discursos.

Motivados por el tema generador, cada alumno fue construyendo su narrativa a partir de lo que se había propuesto y, para ese momento, fue la clase de arte. La sugerencia era para que los alumnos hablasen sobre lo que acontece en las clases, lo que estudian y presentasen una actividad que hubieran hecho en una de las clases de Educación Artística.

#### Alumno 01



Figura 34 - Alumno leyendo su dibujo

*Aqui é uma atividade que eu fiz na aula de artes, é do círculo de leituras, aqui tem uma casa, um prédio e mais 4 casas, tem uma estrada, uma pista, uma floresta e muitos corações. Aqui, no meu desenho tem muitas casas, não tem pessoas fora, porque todo mundo estava dormindo, pois era um dia de sábado e na quinta e na sexta todo mundo trabalha e aqui dia de sábado todo mundo tem que descansar. Esse desenho foi feito na aula de artes, a tia entregou folhas e pediu que a gente desenhasse o que quisesse e aí eu comecei a desenhar. Comecei fazendo as casas, depois a estrada e depois pinte. Fiz esses dois corações porque todo mundo está me atendendo e dormindo e fiz uma floresta perto aqui dessa casa porque o homem*

*dessa casa ele criou essa floresta. Nessa floresta havia muitas frutas, só que agora é um deserto, não tem mais frutas e você pode ver que por ele não aguar mais elas ficaram assim, ele deixou de cuidar da floresta. Tem aqui também 4 casas, uma é bem diferente e mais 3 que são iguais, aqui é um prédio só de escritórios e aqui é uma casa, mas tem garagem, e aqui é uma casa só com uma portinha, não tem garagem, essas pessoas não tem carro, o homem da casa que não tem garagem é pobre e esse outro é rico. Esse rico ficou ainda mais rico, e comprou uma moto, agora esse outro que é pobre ele é como o Bem 10, ele só come os peixes de onde ele vai pescar. Aqui em cima é o céu tem poucas nuvens e um sol, aqui no Juazeiro é assim tem dias com sol e outros com nuvens.*

*Eu gosto de desenhar, gosto de desenhar casas, borboletas, corações, várias coisas e gosto de assistir televisão, olha aqui minha blusa que eu estou vestido são desenhos que eu assisto na televisão, dos carros que se transformam, é um filme, mas também passa na televisão, eu tenho essa blusa e tenho a garrafinha. Esse desenho passa no 13, que é a globo.*

*De vez em quando a professora pede para desenhar, sempre quando tem aula de arte, quem não tem lápis de cor ela empresta aí a gente pinta e ela pede o*



*desenho e prega na parede e ela pede para que cada um fale do seu desenho.<sup>150</sup> (Anexo 71 – Gabriel, 2º grado, Leão Samapaio).*

Al llegar a las escuelas se procedió con el tema generador preguntando a los alumnos cómo son sus clases de arte, que hablasen sobre lo que hacen, cómo hacen sus dibujos. Se puede notar en la expresión de este alumno que la maestra conduce las clases de arte sin una metodología definida. Nos cuenta que la maestra entrega hojas y les pide dibujar lo que sea. Algunos aspectos son relevantes y merece la pena analizarlos. Al tiempo que presentaba sus dibujos, el alumno realizaba toda la lectura de la imagen desde su punto de vista. Al considerar las manifestaciones anteriores de maestros, coordinadores y de los propios alumnos, se puede percibir la elaboración presente en el dibujo y los importantes vínculos que establecen. Por ejemplo, el alumno habla respecto a la realización de la metodología de “ciclos de lectura”, donde se hace uso de la imagen como referencia. En esa dirección, el dibujo expresa nociones de tiempo, espacio, emociones, días de la semana, el trabajo y su realización en días señalados. Otra cosa que es importante es la cuestión de la naturaleza, su importancia para el niño y cómo puede estar mal todo, si no se cuida la naturaleza. Es interesante comprobar su noción de sociedad, de rico y pobre, cuando hace referencia a aquellos que poseen casas mejores, coches

---

*<sup>150</sup>Esta es una actividad que hice en la clase de arte, es del círculo de lectura, hay aquí una casa, un edificio y otras 4 casas, tiene un camino, una autopista, un bosque y muchos corazones. Aquí, en mi dibujo hay muchas casas, no hay gente, porque todo el mundo estaba durmiendo, porque era un sábado y el jueves y el viernes todo el mundo trabaja, aquí el sábado todo el mundo tiene que descansar. Este dibujo fue hecho en la clase de arte, la maestra entregó hojas y nos pidió que dibujásemos lo que fuera, así que empecé a dibujar. Empecé a hacer las casas, después la carretera y luego los pinté. Hice estos dos corazones porque todo el mundo está dormido e hice un bosque cerca de aquí de esta casa, porque este hombre en casa fue que creó este bosque. En el bosque había un montón de frutas, sólo que ahora es un desierto, no tiene más frutas, y se puede ver que al no regarlo más se quedó así, él no lo cuida más. Aquí también hay 4 casas, una es muy diferente, más 3 son iguales, esto es sólo un edificio de oficinas y aquí es una casa, pero tiene un garaje y aquí es una casa con sólo una puerta pequeña, no hay garaje, estas personas no tiene un coche, el hombre de la casa que no tiene un garaje es pobre y el otro es rico. Este rico se hizo aún más rico y compró una motocicleta, ahora el otro es pobre él es como el Ben 10, así, él sólo come pescado cuando va a pescar. Aquí arriba es el cielo, tiene nubes y un sol, aquí en Juazeiro es así, hay días con sol y otros con nubes.*

*Me gusta dibujar, me gusta dibujar casas, mariposas, corazones, varias cosas y me gusta ver la televisión. Mire aquí la blusa que llevo. Son los dibujos que veo en la televisión, de los autos que se transforman, es una película, pero también está en la televisión, tengo esta blusa y una botella. Este dibujo veo en el 13, que es la Globo.*

*De vez en cuando la maestra pide un dibujo, siempre cuando hay clase de arte, los que no tienen lápices de colores ella se los presta, entonces pintamos y luego nos pide los dibujos y los cuelga en la pared y ella pide a cada uno para hablar del suyo.*

y motos. Además, eso mismo es referente en los dibujos, sus ropas son las mismas de sus héroes preferidos. Todo ello es aclarador de cómo esos pequeños sujetos viven las imágenes.

#### Alumno 02

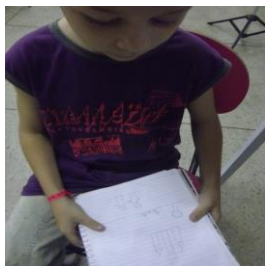


Figura 35 - Niño señalando su dibujo

*Aqui é um desenho que eu fiz, os meninos brincando de amarelinha. É uma brincadeira que se faz com duas pessoas, uma pessoa só não brinca sozinha de amarelinha, pois alguém tem que ganhar e o outro perder. Sabe, esse desenho eu fiz ontem na aula de artes, foi assim: tia contou uma história, depois entregou umas folhas e disse para desenhar alguma coisa da história que ele contou. E aí eu fiz o desenho da história que ela contou. A história do desenho é a seguinte é porque esse menino fica brincado, e aí esse, o outro menino disse me deixa brincar, aí ele disse eu vou pedir a minha mãe, e ele pediu a mãe dele e a mãe dele deixou aí eles ficaram brincando.<sup>151</sup> (Anexo 41 – Cícero Francinildo, 2º grado, escuela Mario Bem)*

Se nota en las narrativas de los alumnos una necesidad de hablar de los dibujos y de los sentimientos relacionados con lo que han hecho. Pero, hay similitudes en las prácticas de las maestras con relación a los procedimientos de actividades, en las expresiones de los niños repiten siempre la misma acción, la maestra llega y entrega una hoja blanca para que se haga un dibujo. Aun así, se debe tener en cuenta importantes elementos en la cita. Se nota la referencia importante respecto a los juegos populares de la cultura local, en ese caso llamada “amarelinha” (rayuela), cosa que pone en cuestión otros entretenimientos de los sujetos más allá de las televisiones y sus dibujos. Y con ellos, los juguetes ofrecen posibilidades de convivencia entre niños que pasan a vivir las cuestiones de competencia, de vencer o perder, relación siempre clave en juegos. Otro factor que se debe subrayar es respecto a la metodología

---

<sup>151</sup>Este es un dibujo que hice, son los chicos jugando rayuela. Es un juego que se hace con dos personas, una persona sola no juega a la rayuela, porque alguien tiene que ganar y el otro perder. Ya sabes, este dibujo lo hice en clase de arte de ayer, que fue así: la maestra contó una historia, después entregó unas hojas y nos dijo para dibujar algo de la historia que ella contó. Entonces hice el dibujo de la historia. La historia del dibujo es que este muchacho está jugando y luego el otro chico dijo que le deje jugar también, entonces le dijo: yo voy a pedir a mi madre y le preguntó a su madre, que se lo permitió, entonces ellos se pusieron a jugar.

puesta por la maestra que considera el cuento de una historieta en la forma oral, que después sirve de estímulo para la creatividad del alumno para que se realicen los dibujos. Eso es interesante a la par que es importante pues no fueron cosas comentadas por gran parte de las maestras.

### Alumno 03



Figura 36 - Niño dibujando en la clase de arte

*Em artes nós estamos estudando as histórias em quadrinhos, e a revista de estudo é aquela da Mônica e estamos estudando os desenhos dos sons, da água caindo, dos barulhos dos carros, de folhas caindo e eu desenhei o barulho da água quando a Mônica caiu no rio e ficou um trabalho bem legal. Fizemos também trabalhos em grupo sobre esse tema dos barulhos nas revistas em quadrinhos, e nós usamos lápis comum, giz de cera, cola colorido, lápis de cor, as revistas em quadrinhos da turma da Mônica escritas por Mauricio de Souza. Fizemos bonitos trabalhos, ficou bem legal e eu gostei bastante, pois a forma como os barulhos são escritos nas revistas em quadrinho é bem divertida e com cores e formas interessantes. As aulas de artes geralmente acontecem uma vez por semana e todos os alunos gostam, pois a professora sempre explica a aula e trabalha com temas que podemos pesquisar em revistas aqui mesmo da escola.<sup>152</sup> (Anexo 63 – Rivaldo, 4º grado, Leão Sampaio).*

Este alumno en su narrativa hace referencia a una actividad en la clase de arte que le encantó, eso se nota cuando explica toda la actividad que ha hecho con una preocupación con las palabras y con la descripción de la experiencia. Se nota que la maestra ha organizado una clase de artes con una metodología y un estudio respecto a las cuestiones que han experimentado en la lectura de las imágenes presente en los comics. Aquí se trata de otra importante referencia a los procedimientos metodológicos que no se expresaron en las manifestaciones de las maestras. Los cómics como

<sup>152</sup> *En arte estamos estudiando los cómics y la revista de estudio es aquella de la Mônica y estamos estudiando los dibujos de los sonidos del agua al caer, el sonido de los coches, las hojas que caen y dibujé el ruido del agua cuando Mônica cayó en el río y quedó un trabajo muy bueno. Hicimos también trabajos juntos sobre ese tema de los ruidos en los cómics y usamos pegamento de colores, lápices de colores, revistas, cómics de la pandilla de Mônica que está escrito por Mauricio de Souza. Hicimos trabajos hermosos, han quedado buenos y me ha gustado mucho, porque la forma en que los sonidos se escriben en las revistas de historietas es divertida y con colores y formas interesantes. Las clases de artes suelen tener lugar una vez a la semana y todos a los alumnos les gustan, ya que la maestra explica la lección y siempre trabaja con temas que podemos encontrar en las revistas aquí de la escuela.*



importante conexión entre lo rutinario de los alumnos y las vivencias en las clases. Es importante considerar como los colores, además de los personajes siguen en el embrujamiento de los niños, incluso relacionados con aquellos de la televisión y del cine. Más allá de ello, es importante como esa metodología es tratada para el aprendizaje de temas de complejidad como los sonidos y su representación codificada, como el caso del sonido conocido en el rutinario de alumnos como los coches o las hojas que caen. También merece atención el procedimiento de la investigación inicial a los alumnos, asunto fundamental respecto al proceso de aprendizaje.

#### Alumno 04



Figura 37 - Dibujo de alumno en su cuaderno

*A aula de artes geralmente é na quinta-feira e nós fazemos desenhos, e um monte de coisa, e às vezes vamos na lousa e fazemos desenhos lá também que a tia pede. Os desenhos que fazemos na aula de artes quase sempre são em folhas brancas e a professora mostra uma figura e pede para que todos olhem bem e fala um pouco da figura e depois guarda e pede para a gente desenhar o que lembrar. Tem vezes que a professora pede para desenhar o que quiser.*

*A aula é mais ou menos assim, a professora pede para a gente ficar em círculo e ela pega um monte de lápis de cores bota lá no meio da sala e mostra*

*uma figura e pede para agente desenhar, depois ela olha de um por um. Esse desenho é feito numa folha branca. Ela passa também desenho livre e outras vezes para copiar e também fazer de memória.*

*Aqui no meu caderno tem muitos desenhos, veja esse, é um coração com uma flecha. Esses desenhos eu faço na aula de artes e em casa também, sempre gosto de ficar desenhando as coisas que eu vejo e que eu gosto.<sup>153</sup> (Anexo 28 – Ana Paula, 4º grado, escuela Mario Bem).*

<sup>153</sup>La clase de arte es por lo general el jueves y hacemos dibujos, y un montón de cosas, a veces hacemos dibujos en la pizarra, la maestra que los pide. Los dibujos que hacemos en la clase de arte son casi siempre en hojas blancas y la maestra muestra una imagen y nos pide para que todos lo miremos bien y hablemos un poco de la figura y luego la guarda y nos pide que dibujemos lo que recordamos. Hay momentos en que la maestra pide para dibujar lo que nos dé en la gana.

La clase es más o menos así, la maestra nos pide a que nos coloquemos en círculo y nos pasa un montón de lápices de colores, se pone en el medio del aula y muestra una imagen y nos pide que dibujemos, entonces ella los mira uno a uno. Ese dibujo se hace en una hoja blanca. Ella también nos pasa el dibujo libre y, a veces para copiar y hacer también a la memoria.

En esa narrativa se nota que el alumno no establece relación entre las actividades propuestas por la maestras. Las experiencias con imágenes que acontecen pero no se perciben metodologías o abordaje didáctico que contribuya con la actividad propuesta. El discurso de la alumna se basa en procedimientos que no ofrecen ninguna reflexión, tampoco saca relación entre esos momentos y su conocimiento anterior. En realidad, desde el testimonio de la alumna, la acción no está relacionada con ningún abordaje de aprendizaje.

#### Alumno 05



Figura 38 - Estudiando los comics

*Aqui nessa escola a aula acontece com desenhos, estudo de revistas em quadrinhos, estudo de imagens feitas por pintores e trabalhamos tanto em grupos como individual. Usamos vários materiais nas aulas, como lápis comum, lápis de cor, cola colorida, canetinhas coloridas para contornos, folhas brancas, as folhas do próprio caderno, revistas em quadrinhos e outras coisas. Temos aulas de artes sim, e eu gostaria que as aulas de artes fossem na mesma quantidade das aulas de português e matemática. Caso eu fosse a diretora de uma escola eu colocaria as aulas de artes na mesma quantidade de português e matemática e usaria vários*

*materiais não só o giz de cera e o lápis de cor, mas a cola colorida, tintas e pinceis, telas e ia ver no comércio o que tinha de bom para as aulas de desenho dos alunos.*<sup>154</sup> (Anexo 65 – Nilza , 4º grado, Escuela Leão Sampaio).

---

*Aquí en mi cuaderno hay muchos dibujos, vea este, es un corazón con una flecha. Hago estos dibujos en la clase de arte y también en casa, siempre me gusta estar dibujando cosas que veo y lo que me gusta.*

<sup>154</sup>*Aquí en esta escuela la clase de arte se da con dibujos, estudio de cómics, estudio de las imágenes realizadas por pintores y trabajamos tanto en grupos como individualmente. Utilizamos diferentes materiales en las clases, como lápices, lápices de colores, pegamento de color, bolígrafos de colores para contornos, hojas blancas, las hojas del cuaderno, comics y otras cosas. Sí que tenemos clases de artes, me gustaría que las clases de artes tuvieran la misma cantidad de las clases de portugués y matemáticas. Si yo fuera el director de una escuela le pondría la misma cantidad de clase para portugués, matemáticas y arte y se utilizaría materiales diferentes, no sólo tiza y lápices de colores, pero el pegamento de color, las pinturas y los pinceles y lienzos. Yo buscaría en las tiendas lo que había de bueno para las clases de dibujo de los alumnos.*

En la narrativa de esa alumna se observa que las clases de arte se dan con una diversidad de dibujos y de lecturas de imágenes de cómics, de pintores y de sus propios dibujos, pero afirma que no hay tantas clases de arte como de las demás asignaturas y manifiesta su deseo de tener más tiempo para artes y añade la baja calidad del material. Más allá de esos factores, se debe tener en cuenta el reconocimiento de la alumna respecto a los materiales, incluso en detalles. Es también importante su consciencia respecto a los papeles y atribuciones en la escuela, cuando se refiere al poder decisivo y directivo del núcleo gestor, o sea la directora de la escuela como responsable del tiempo dedicado a las clases en cada asignatura.

#### Alumno 06

*Temos sim aulas de artes, esses desenhos que estão aí na parede foram feitos*



Figura 39 - Niña leyendo su dibujo

*nas aulas de arte. Na nossa última aula de artes eu fiz esse aqui e demorei muito para terminar, deu muito trabalho, porque fui desenhar muitas coisas, eu usei umas canetinhas e lápis de cor. A tia pediu para fazer o que a pessoa quisesse aí eu queria fazer um desenho que a minha amiga me ensinou que é um coração que tem asas, mais aí não deu, eu também queria fazer uma princesa, um castelo e uma menina, mas aí eu fiz uma história de um*

*reino passado. É a história da Cinderela, ela tinha duas irmãs, ou eram três, não sei, só sei que ela era pobre, o pai dela que gostava muito dela aí ele morreu, aí as irmãs ficaram más com ela, por causa que a Cinderela era a preferida do papai dela, aí veio um príncipe, aí elas queriam ficar com ele, aí Cinderela não podia ir ao baile, mas as irmãs dela foram, mas aí veio uma fada e transformou Cinderela em uma princesa, aí ela foi para o baile, mas a meia noite ela tinha que voltar para casa se não o encantamento ia passar, aí deu errado, o sapato dela caiu e o príncipe pegou e aí foi na casa dela e nas casas todas, tentando colocar o sapato nas meninas todas, porque se o pé desse no sapato aí era ela, ele encontrou Cinderela e viveram felizes para sempre.*

*Esse desenho é contando essa história. Fiz no meu desenho uma rede entre duas arvores que é onde Cinderela vai ter a sua lua de mel, e a lua de mel é a festa do casamento e é onde Cinderela vai ficar com o príncipe dela. Nesse desenho tem a igreja, tem um sol com óculos porque está muito claro para ele aí fiz ele de óculos escuro.<sup>155</sup> (Anexo 73 - Larissa, 2º grado, escuela Leão Sampaio)*

<sup>155</sup> *Sí que tenemos clases de artes, estos dibujos que están ahí en la pared se hicieron en ellas. En nuestra clase de arte hice este aquí y me tomó mucho tiempo para terminar, tomó mucho*

En el relato de esta alumna se nota que la clase de arte es una mezcla de actividades, un manantial de cosas que la niña no consigue relatar con seguridad. Presenta un conflicto en la decisión de qué hacer para atender a la petición de la maestra en dibujo. Por fin, cuando decide qué dibujo hacer, recurre a algo que ya conocía. Vale aquí una reflexión sobre las clases que no se dan de forma planeada y no tienen una metodología definida.

Además están claras las influencias de los cuentos tradicionales y de conocimiento mundial como el caso de la historieta de la Cenicienta. Sin embargo, aquí importa destacar la visión que se tiene desde un lugar. La alumna pone en pauta algunos elementos que no se encuentran en la versión original como el caso de la “red” que es un objeto para acostarse, muy usual en el Nordeste de Brasil, especialmente en la región de Juazeiro do Norte. Es seguro que la niña se refiere al uso de ese aparato en su casa, por su familia o, quizás por ella misma. Por otra parte, comenta respecto a la luna de miel de la Cenicienta y el Príncipe. Este caso está ambientado en la situación donde la educación sexual, de manera distinta de otras épocas, forma parte del currículo de las escuelas y algunos temas son tratados en el lenguaje de los alumnos. Todo ello se encuentra alimentando la mirada de la alumna del testimonio, y seguramente de otros testimonios.

---

*trabajo, porque he dibujado muchas cosas y he usado algunos bolígrafos y lápices de colores. La maestra le pide que haga lo que la persona quería y en ese momento yo quería hacer un dibujo que mi amiga me enseñó que es un corazón que tiene alas, pero no pude, yo también quería hacer una princesa, un castillo y una niña, pero hice una historia acerca de un reino pasado. Es la historia de la Cenicienta, ella tenía dos hermanas, o eran tres, no estoy segura, sólo sé que ella era pobre, su padre, que la amaba luego murió, las hermanas se volvieron malas con ella, porque la Cenicienta era la favorita de su papá, llegó un príncipe y ellas querían estar con él, Cenicienta no podía ir al baile, pero sus hermanas fueron, pero llegó un hada y convirtió la Cenicienta en una princesa, y luego se fue a la fiesta, pero a la media noche tenía que irse a casa pues el hechizo pasaría, entonces todo fue mal y el zapato se cayó y el príncipe corrió y fue a su casa y a todas las casas, tratando de poner el zapato en todas las chicas, porque si el pie se ajustara en el zapato entonces era ella, él encontró la Cenicienta y vivieron felices para siempre.*

*Este dibujo está contando esta historia. Hice en mi dibujo una red entre dos árboles, que es donde Cenicienta tendrá su luna de miel, y la luna de miel es la boda y es donde va a vivir Cenicienta con su príncipe. En este dibujo está la iglesia, un sol con gafas de sol, ya que es muy claro para él, entonces lo hice con gafas de sol.*

Alumno 07:



Figura 40 - Autorretrato hecho en la clases de arte

Aqui tem aula de artes sim, teve uma aula de artes esses dias que foi sobre um autorretrato. A professora pediu para fazer um autorretrato, um desenho parecido com nós. Eu fiz e desenhiei o meu cabelo, o meu rosto e fiz daqui pra cá, do peito para cima e pintei de várias cores como o vermelho, preto, amarelo, azul. Gosto mais de desenhar em casa porque aqui na escola só tem um dia na semana e é na sexta feira e eu acho esse tempo muito pouco e eu queria mais tempo. No dia que teve a aula de arte, essa última, nós desenhamos um autorretrato. A professora veio e pregou um desenho na lousa e pediu para todo mundo olhar e aí ela disse que era uma pintura de Portinari e aí eu vi que no autorretrato tinha o cabelo, o olho, o nariz, a boca, o pescoço e tava de camisa, uma

camisa marrom com branco. O desenho que eu fiz foi com lápis de cor e a do pintor era de tinta e a do pintor ficou mais bonita, a minha ficou mais ou menos porque eu não sei pintar direito, eu ainda estou aprendendo. Eu achei muito difícil fazer a blusa, fiz os olhos, o meu cabelo do jeito que ele é, e no dia ele estava amarrado. O de Portinari tava bem feito se via tudo que ele quis desenhar, os olhos, o cabelo, os óculos.

Quando a professora chegou e disse vamos fazer um autorretrato aí eu entendi que era uma foto, um retrato meu, e aí eu olhei bem para o desenho de Portinari, vi tudo que tinha na cara dele e no corpo, que tava ali pregado na parede, aí vi que ele fez um retrato dele mesmo e ele era um pouco careca e tinha óculos, eu vi que ele tinha um pouco de barba e sobrancelhas. Eu achei ele meio triste e ele fez ele assim porque era como ele estava e se eu fosse fazer o meu autorretrato agora eu fazia de blusa, com o cabelo amarrado e fazia uma menina alegre, bem alegre.<sup>156</sup> (Anexo 53 - Taissa, 4º grado, escuela Manoel Balbino).

<sup>156</sup>Sí que aquí hay clase de arte, hubo una clase de arte en esos días, que fue sobre un autorretrato. La maestra pidió para hacer un autorretrato, un dibujo como nosotros. Yo lo hice y dibujé mi pelo, mi cara la hice de aquí hasta aquí, desde el pecho hacia arriba y lo pinté de varios colores como el rojo, negro, amarillo, azul. Me gusta dibujar más la casa, porque en la escuela sólo hay un día a la semana y es el viernes y creo que es muy poco tiempo y yo quería más tiempo.

El día que hubo la clase de arte, esa última, dibujamos un autorretrato. La maestra fijó un dibujo en la pizarra y nos pidió a todos para mirarlo y entonces ella dijo que era una pintura de Portinari y entonces vi que en el autorretrato tenía el pelo, los ojos, la nariz, la boca, el cuello, y llevaba una camiseta, una camisa marrón con blanco. El dibujo que hice fue con lápices de colores y el pintor hizo el suyo con pintura y por eso quedó más bonita, la mía quedó más o menos porque no sé cómo pintar bien, yo todavía estoy aprendiendo. Me resultó muy difícil hacer la blusa, hice mis ojos, mi pelo tal como es, que en ese día estaba atado. El de Portinari estaba bueno, se veía todo lo que quería dibujar, ojos, pelo, gafas. Cuando la maestra entró y dijo vamos a hacer un autorretrato comprendí que era una foto, un retrato de mí, y luego yo miré al dibujo de Portinari, vi todo lo que había en la cara de él y en el cuerpo, que estaba allí



La narrativa de esta alumna posibilita reflexiones en la medida que nos conduce a entrar en su dibujo cuando va hablando de lo que ha hecho y cómo lo ha hecho. Una cuestión que no se puede olvidar la presencia de la imagen en las clases de arte, la alumna afirma le gusta hacer los dibujos en casa y que en la escuela el tiempo para esa actividad es poco. Se nota en esta narrativa que a la alumna no le gusta que la clase de Artística sea una vez por semana y en viernes. Además, nos lleva al campo de la metodología de la maestra, donde, más allá de abordar asuntos de grandes referencias de la pintura, como el caso de Portinari, se ha hecho una perspectiva del “autorretrato”. Es así que llama la atención la relación entre la obra – autorretrato – y su autor. La niña destaca que, en el caso de Portinari, el se encontraba muy triste, y ella, en cambio, pretendía hacer una representación alegre, feliz.

#### Alumno 08



Figura 41 - Clase de arte - Pintura

*Eu desenhei aqui um girassol, só que é um girassol solitário e gigante, bem grandão, aí ele faz parte da natureza e olhe aí o meu girassol ele é azul, agora só as pétalas dele que são dessa cor, azul. Eu vi uns girassóis hoje e os que eu vi hoje eram amarelos, mas eu não quis fazer amarelo, acho que eles ficam melhor assim, azul. Eu desenhei uma flor azul porque é a cor que eu mais gosto e hoje eu estudei Van Gogh e os seus girassóis, aí eu quis representar*

*Van Gogh aqui com essa flor, pois Van Gogh já morreu e ele foi um grande artista ele pintava girassóis. Hoje na aula a professora mostrou vários quadros de girassóis, um com quatro, outro com doze e outro com quatorze. Hoje, na aula de arte, a tia falou de Van Gogh, ela botou jornais na mesa para não sujar as mesas com tinta, nós respondemos algumas questões sobre a aula e o que eu mais gostei foi da história de Van Gogh, do seu irmão Theo, que era bom para ele, gostei dos quadros e de como ele pintava, porque ele pintava bem. A tia Livia botou um quadro de Van Gogh na parede e todos ficaram*



Figura 42 - Niño enseñando su pintura

*en la pared, y luego vi que hizo un retrato de sí mismo y era un poco calvo y tenía gafas, vi que tenía un poco de barba y las cejas. Me pareció un poco triste y lo hizo así porque era como estaba y si yo fuera hacer mi autorretrato ahora lo haría con una blusa, con el pelo recogido y haría una chica alegre, bien alegre.*

*olhando para os girassóis. A tia falou que ele era um artista e era muito bom pintor. O meu desenho tem umas pétalas azuis e ele está dentro de um quadro, ele está preso, ele está mergulhado em folhas verdes.*<sup>157</sup> (Anexo 57 - Pedro, 2º grado, escuela Manoel Balbino).

Las narrativas se organizaron de manera que formaban un cuerpo de voces que, con libertad, han construido una expresión llena de sensibilidad, emoción, ilusión y realidad. Pero sin alejarse de los temas generadores relacionados directamente con las experiencias vividas por los alumnos. Se ha trabajado con el contenido volcado en las vivencias de los alumnos.

Como se ha observado en otras narrativas, este alumno cuenta la presencia de la imagen en las clases de Educación Artística y de la última experiencia con los Girasoles de Van Gogh. El alumno fue construyendo su narrativa a partir del dibujo que había producido en la clase y, al tiempo que hacía la lectura de su dibujo, esa imagen iba provocando recuerdos de las explicaciones de la maestra sobre la pintura de Van Gogh y de su vida. Importa destacar el abordaje en las acciones de carácter interdisciplinar, con la inserción y la dinámica establecida en el aprendizaje de la alfabetización, de la matemática, de la historia, de los colores, de los valores de familia, de compañerismo, entre tantos otros temas. Así que es detectable un importante procedimiento metodológico de aprendizaje ofrecido y realizado desde el trabajo con el arte y las imágenes.

#### Alumno 09

*Aqui é o desenho de uma flor e eu fiz essa flor porque eu quis, porque também eu vi uma flor, o girassol de Van Gogh. Agora eu estou fazendo a minha flor*

---

<sup>157</sup> Dibujé aquí un girasol, pero es un girasol solitario y gigante, bien grande, entonces él es parte de la naturaleza y mire aquí mi girasol, es azul, ahora sólo los pétalos llevan este color, azul. He visto unos girasoles hoy pero eran amarillos, pero no lo quise hacer amarillo, Creo que quedan. Figura 43 - Clase de Pintura una flor azul porque es el color que más me gusta y hoy he estudiado Van Gogh y los girasoles, entonces me dio la gana representar Van Gogh aquí con esa flor, pues Van Gogh ya ha muerto y él fue un gran artista que pintaba girasoles. Hoy en la clase, la profesora nos enseñó varios cuadros de girasoles, uno con cuatro, otro con doce y otro con catorce. Hoy, en la clase de arte, la profe nos explico acerca de Van Gogh, ella puso periódicos en la mesa para no ensuciar con pintura, nosotros respondimos algunas cuestiones sobre la clase y lo que más me ha gustado fue la historia de Van Gogh, de su hermano Theo que era bueno para él, me han gustado los cuadros y de como él pintaba, porque pintaba muy bien. La profesora Livia colgó un cuadro de Van Gogh en la pared y todos se pusieron a mirar a los girasoles. La profe dijo que él era un artista y era muy buen pintor. Mi dibujo tiene unas pétalas azules y está dentro de un cuadro, él está preso, está sumergido en hojas verdes.



*que é uma flor verde e amarela, eu nunca vi uma flor verde e amarela, porque a minha flor é verde nas pétalas e amarela no caule, essa é a minha flor é uma flor brasileira e ela é uma flor bem feliz.<sup>158</sup> (Anexo 58 - João, 2º grado, escuela Manoel Balbino).*

En algunas situaciones de las entrevistas se nota que los alumnos no se alejan de cuestiones que viven diariamente y eso fue percibido en las citas. Al llegar a algunas escuelas las maestras invitaban para las clases para que se pudiese mirar y sacar imágenes de los niños.

Motivados por el tema generador los niños iban narrando sus clases de Educación Artística y sus dibujos con tranquilidad y eso permitió exactamente que hicieran descripciones de sus prácticas con las actividades en las clases. Así que, este alumno hace referencia al trabajo con Van Gogh, realizando una lectura de él desde una mirada muy particular, incluyendo, más allá de conocimiento de la biología y botánica, un fuerte signo de sentimiento nacionalista, quizás alimentado por fechas conmemorativas y alusivas al País, o en el torrente de vibración de los deportes, en especial el fútbol. Hay que notar aún que, vehiculado por múltiples lenguajes, y usando diversas medias, el mensaje que asocia Brasil, y los brasileños a la condición de felicidad se encuentra muy presente, y llega a contaminar diversas lecturas e interpretaciones, como relatado en el testimonio.

Alumno 10

---

<sup>158</sup> *Éste es el dibujo de una flor y lo hice porque me dio la gana, porque también vi una flor, el girasol de Van Gogh. Ahora estoy haciendo mi flor que es una flor verde y amarilla, nunca he visto una flor verde y amarilla, porque mi flor es verde en los pétalos y amarilla en el palo, ésta es mi flor es una flor brasileña y es una flor muy feliz.*





Figura 44 - Dibujo hecho en la clase de arte

*Na aula de artes que é bem divertida e porque é bom desenhar, eu lembro que na nossa última aula de artes a professora pediu para fazer um desenho do boi Tatá, que é uma figura de uma cobra que cospe fogo, eu fiz porque a professora mostrou várias figuras do nosso folclore e aí eu escolhi fazer o Boi Tatá. Eu me lembro de poucas aulas de artes às vezes tem e às vezes não tem. Quando tem aula de arte a professora pede para desenhar alguma coisa e diz que é da data comemorativa do mês. Assim quando tem uma*

*data comemorativa aí tem aula de desenho.*<sup>159</sup> (Anexo 15 – Cícero Rafael, 4º grado, escuela Mario Bem)

En esa narrativa hay cuestiones que fueron presentadas en otro momento, como la fuerte presencia de las imágenes de las fechas festivas sin reflexiones comprensivas sobre las fiestas. Vale señalar una vez más que no hay asociación entre los sujetos involucrados en el proceso –maestra, alumnos, sociedad– tampoco con los temas que están en su rutina, en esas prácticas de exaltación al calendario festivo. Las similitudes y distinciones en las narrativas son reflejos de las distintas realidades respecto a la formación de las maestras y la organización metodológica que desarrollan. Se nota cuando el alumno habla de cuestiones ya superadas en sus clases de Educación Artística.

Las clases de artes aparecen en las expresiones de los niños con nombres distintos como clase de dibujo, clase de artes, clase de Educación Artística, pero todos los alumnos de la educación primaria, oídos en esa investigación, confirman que experimentan clases de artes y dibujo. Aun así, las clases suelen acontecer sin abordaje teórico claro, no presentan una organización planeada en las prácticas de las lecturas de las imágenes, lo que es evidente cuando afirman que la maestra llega, fija una imagen en la pizarra y les pide que expresen lo que ven. Ese testimonio se repite siempre.

En nuestros días, la imagen tiene una inserción cada vez más profunda en la vida de las personas. En todo momento las imágenes se representan mixtificadas entre creación y recreación. En ese contexto, es importante

<sup>159</sup> *En la clase de artes, que es bien divertida y porque es maravilloso dibujar, me acuerdo que en nuestra última clase de artes la maestra pidió para hacer un dibujo del boi Tatá, que es una figura de una serpiente que echa fuego por la boca, lo hice porque ella nos enseñó varias figuras de nuestro folclore y entonces elegí hacer el Boi Tatá. Me acuerdo de pocas clases de arte, a veces las hay otra no. Cuando hay clase de arte la maestra nos pide para dibujar algo y nos dice que es la fecha conmemorativa del mes. Así, cuando hay una fecha conmemorativa hay clase de dibujo.*

desarrollar la capacidad de saber ver, mirar y analizar imágenes. Es importante para que se pueda producir una imagen o cuando al tener algún contacto con ella. Sentir significación y el momento en el que la educación en arte puede contribuir fuertemente. Pero, lo que hemos visto, oído y constatado en los relatos de los alumnos, en esta investigación, es que en las clases de arte las imágenes presentadas y construidas quedan sin tocar tierra, en prácticas alejadas de teorías y metodologías que pueden contribuir para que se logren los objetivos.

Fue posible percibir tanto en las narraciones de las maestras y de los niños, así como en las citas que no hay una preocupación en las maestras para organizar clases siguiendo una secuencia, interrelacionando las clases, o según un abordaje que fuera perceptible y pudiera tener una interrelación con la clase pasada. Que las clases de arte se dan aisladas unas de otras, con temas y cuestiones diferentes, sin secuencia y sin un plan que las justifiquen, o les organicen. En los relatos de los alumnos, las clases son distintas, son momentos a veces de ocio, a veces de actividades de dibujo libre, o con pintura de dibujos listos sobre una fecha festiva, sin una definición clara de los propósitos, objetivos de aquellas actividades.

Respecto a los procedimientos didácticos de las maestras, es complejo definir una situación donde los estudios sobre las imágenes o de las producciones de los dibujos aparezcan. Son prácticas sin seguimiento, sin un guión, sin un plan de estudio, sin una contextualización que justifique o tenga interrelación con otras materias, o esten experimentando en otras clases.

Las clases de arte, entonces, siguen siendo un hacer sin estudio o fundamentación, las actividades siguen de manera floja, los alumnos se quedan a la merced de actividades sin comprensión, en un libre hacer que no se sabe a dónde se quiere llegar. Son prácticas aisladas, lejanas de teorías, que se siguen en espacios y métodos un tanto dudosos.

Hay que tener en cuenta que las maestras afirman no recibir ayuda de estudio respecto a la enseñanza de arte, o la reciben de manera muy limitada, así que hacen lo que quieren pueden. Sostienen que los órganos responsables para el apoyo a la educación primaria en el municipio no ofrecen condiciones de material ni de estudio o investigación en el área del arte que lleven a una

mejoría en las clases y hacen hincapié en sus relatos, por eso las cuestiones siguen con tantos problemas. Sin embargo, las narrativas de los alumnos sobre las actividades realizadas en las clases son un termómetro donde se puede averiguar la seriedad, el respeto, la confianza y los propósitos en un área que persiste en medio a tantas adversidades y conflictos.

## CONCLUSIÓN

La cuestión principal de este trabajo fue reflexionar sobre la importancia de la imagen en la educación primaria de la región del Cariri Cearense y, por lo tanto, proponer debate sobre el tema en los órganos responsables para los cambios en los currícula de los cursos de formaciones iniciales y continuadas de los maestros.

Para lograr este objetivo fue necesaria una mirada reflexiva más cercana sobre propuestas metodológicas para la enseñanza del arte, concepto de educación y educación artística y currículo para la enseñanza de arte. Esa mirada reflexiva fue organizada a partir de las elaboraciones, investigaciones y conceptos de arte, educación y currículo haciendo un recorrido en Dewey (1980), Ana Mae Barbosa (1999; 2001; 2002), Paulo Freire (1965; 1982; 1992; 1996) y Kerry Freedman (2005; 2006).

Para una comprensión acerca de las realidades investigadas fue necesario organizar un estudio sobre la historia y la caracterización de las instituciones involucradas en la investigación y una revisión acerca de la enseñanza de arte en Brasil. Esa revisión ha sido orientada por los estudios de, Smith-Shank (2009), Ana Mae Barbosa (1998; 2010), Biasoli (1999), Ferraz y Fusari (1993), Martins, Picosque e Guerra (1998), Ivone Richter (2003), Rossi (2003), Sueli Ferreira (2003), Ramalho e Oliveira (2005), Raimundo Martins e Irene Tourinho (2009). El proceso de revisión que se organizó a partir de dichos expertos revela que hoy en Brasil las enseñanzas artísticas están más relacionadas al desarrollo cognitivo. Va imponiéndose cada vez más entre los profesores de arte brasileños, la comprensión que nos lleva a reflexionar la enseñanza del arte de forma diferente, provocando el direccionamiento de nuestras preocupaciones a cuestiones más pedagógicas y que van generando a lo largo de más de tres décadas, teorías, estudios e investigaciones.

Además, el proceso de revisión revela que la enseñanza de arte en Brasil ha pasado a lo largo de su historia, aun reciente, por importantes procesos de luchas, que se reflejan en expresivas victorias que a simple vista

sería difícil enumerar. Sin embargo, se observa que esas batallas, luchas y victorias merecidas, casi todas se llevaron a cabo en los centros más importantes del país. Por consiguiente, al oír y analizar las narrativas de las maestras y los alumnos no se han visualizado los cambios en la enseñanza de arte. La principal conclusión es que las prácticas pedagógicas de los maestros todavía son pautadas en prácticas libres. En todas las escuelas investigadas se percibe una práctica descontextualizada, sin esquema teórico o metodológico que pueda ayudar a estos maestros. Como expresión de esta afirmación se ve, por ejemplo, que las fechas festivas son todavía temas frecuentes en el cotidiano de las clases de arte.

Somos testigos de los cambios en la legislación y, por lo tanto se dedicó una revisión sobre esa cuestión en un apartado de ese trabajo, pero se nota que no ha sido suficiente para revertir las deficiencias en los más variados campos de la educación en el país. A partir de ese punto, es necesario mirar más de cerca a los maestros y profesores en sus prácticas, nutrirlos con conocimientos teóricos/metodológicos y prácticos para una buena marcha de sus clases.

Al analizar las narrativas de las maestras, los planes de estudio destacan el área del arte con énfasis, en el espacio y el tiempo dedicado a las clases, como importante síntoma de la planificación que a veces parece dejar la educación en segundo plano, a pesar de los discursos de los gestores administrativos recurran a otros términos.

Mientras tanto, las maestras, en sus clases de arte se quedan a merced de un hacer sin investigación, sin estudio y organización. Según lo declarado por ellas, las clases de arte se dan de la forma en que piensan que debería ser y que cada semana hay una clase para esa asignatura y que tiene una importancia en los registros de la escuela de la misma manera que las demás.

Pero, de acuerdo con lo que se demostró en las narrativas de los alumnos y de las maestras de esta investigación, la práctica en las clases de arte no sigue una organización o sistematización, con contenidos o temas que tenga segmentos. Las maestras, en su mayoría, tienen formación para la enseñanza con la educación primaria, o sea están cualificadas para la enseñanza en los primeros grados de la escuela primaria, pero esta formación

inicial poco favorece el área de las artes y esto se refleja no sólo en el discurso sino en la práctica de las clases.

En este sentido, al analizar las narrativas de las maestras de los coordinadores pedagógicos y de las profesoras de las formaciones continuadas, se llegó a la conclusión de que un aspecto relevante en ese ámbito es que los sectores administrativos, en los más diversos niveles, como el Municipio, el Estado y la Federación, todavía no han alcanzado la condición de ocupación de puestos directivos para la educación a través de concursos públicos, o incluso de personas con conocimientos reconocidos y, encima, comprometimiento con los asuntos educativos. Con raras y laudables excepciones, en la práctica eso resulta, en la designación de personas para ocupar puestos clave en el sistema de educación, que estén plenamente comprometidos con las decisiones que se basan más en la política partidista y, en algunos casos, ideológica, que con las reales y actuales necesidades urgentes de la educación en un país que, es innegable, experimenta un crecimiento económico de significativa importancia, que, a su vez, pide que se refleje en el desarrollo social. Este es un problema que, por cierto, ha estado recibiendo una atención constante respecto a los diversos índices de desarrollo humano, a menudo difundida por los órganos que se dedican a estos temas.

Con este cuadro, no es una práctica poco común que los cursos de formación de profesores de enseñanza del arte -no sólo en este área- terminan siendo realizados por políticas que favorezcan personas o resulten en prácticas que no son coherentes con discusiones que acaloraron el importante debate acerca de la LDB, a lo largo de las líneas que ya se han mencionado aquí. De forma sintetizada, esa realidad se viene reflejando en situaciones de importancia donde las inversiones en los manuales, material de trabajo, desplazamientos de profesionales, tiempo de planificación, becas para los participantes, entre muchas otras cosas, inversiones necesarias e importantes para la educación continuada no han, también, con raras excepciones, logrado resultados significativos, a pesar de los esfuerzos de algunos sectores y la inversión en nada modesto a todo eso aportado.

De hecho, en lo que se concluye a partir de las narrativas analizadas que los sujetos involucrados en acciones como esas, las maestras tienden a

tener una lectura negativa y desalentadora frente a escasos momentos de cursos, seminarios, simposios, reuniones y otros modelos propuestos en la formación básica y continuada. Asociada a esos síntomas, también se percibe que las políticas de organización de los profesionales, en los moldes que quedan susceptibles a los líderes políticos, tienden a promover una inseguridad común entre los profesionales de la educación, en casi todas las posiciones. Por lo tanto, la seguridad y/o la confianza en la secuencia de un proceso, de un proyecto, de las muchas e importantes acciones necesarias para un buen desarrollo de la educación, quedan comprometidos.

Otro aspecto relevante se refiere a la presencia de centros de formadores de profesionales capaces de abordar los temas y las cuestiones de la enseñanza de las artes. Considerando que la región elegida para el tratamiento de la investigación cuenta con la presencia muy reciente de una Escuela de Artes.

Cuestión importante, también observada en casi todas las escuelas de esta investigación, es sobre la escasez o total falta de material didáctico para las clases de arte. En la mayoría de las escuelas no hay material adecuado para las clases de arte, lo poco que se puede encontrar no es adecuado para una práctica concreta e motivadora.

Otro tema que también merece una atención especial es sobre el tiempo que los niños están en la escuela. El tiempo de estudio de los alumnos en las escuelas es diferente. Cada escuela, con diferentes justificaciones, tiene diferentes horas de clase e incluso la que experimenta sus actividades a tiempo integral los alumnos pasan 10 horas en la escuela, no lo hacen nunca un trabajo de disciplina artística que respete el área y todas las cuestiones sobre su historia. Incluso en la rutina de las clases la imagen la no ganó importancia en ser experimentada en debates y propuestas. Vale la pena subrayar una vez más la importancia de la formación inicial y continua en el área, de políticas públicas efectivas que revaloricen, aprecien y reconozcan no sólo la enseñanza de las artes como una asignatura tan importante como las demás.

Tales conclusiones aportadas en este trabajo exigieron la búsqueda de aspectos que aclarasen la hipótesis con que iniciamos el trabajo y por lo tanto dos cuestiones se ponen de relieve por las maestras respecto a ello. La

primera de ellas se refiere a una preocupación hasta cierto punto en tono de indignación, es sobre las evaluaciones externas donde sus alumnos son sometidos a una programación obligatoria por el gobierno del estado, con fechas organizadas con citas previas. Esas evaluaciones representan, según las maestras, algunos de los motivos que han cambiado en estos cinco últimos años las prácticas de las clases y las posturas no sólo de las maestras, sino también de los coordinadores pedagógicos y, en consecuencia, de toda la escuela. Esa situación denota no sólo una postura teórica un tanto rigurosa en las clases para alcanzar resultados favorables sino una robotización de las actividades diarias, donde las maestras y, por lo tanto, los alumnos son condicionados. Los resultados académicos que presenta la escuela como institución, cumplidora de los designios del gobierno del estado, en el día a día. Esto condiciona las rutinas de las lecciones y genera una postura preocupante, una realidad digna de reflexión y de investigación, con respuesta consistente frente a esas prácticas evaluativas.

La segunda cuestión señalada por las maestras es sobre el libro didáctico de artes ofrecido para las clases del 2º grado. La gran preocupación de las maestras en este sentido es sobre la ausencia de preparación para usar ese libro en las clases. Los profesores que entregan el libro dicen no saber cómo proceder con él. No hay un estudio sobre el sentido que tiene. La investigación verificó que lo que hay es una exigencia para que lo utilicen en las clases y lo sigan explícitamente, sin muchas reflexiones. En las manifestaciones de las maestras, el libro no contribuye para sus prácticas o sus lecturas para la preparación de las clases y, por ello, no lo usan, visto que no lo conocen. No saben cómo trabajar con las informaciones allí presentes y las propuestas metodológicas que sugieren.

De acuerdo con lo expuesto, este trabajo finaliza sus aportaciones con la comprensión de que las clases de arte en las escuelas de educación primaria en la región del Cariri Cearense necesitan cambios urgentes, el tratamiento con las imágenes sucede de forma aleatoria.

Se necesita un cambio urgente en la educación artística en la Región del Cariri. A pesar del advenimiento del Centro de Artes Profesora Violeta Arrais Gervasieur de la Universidad Regional del Cariri, no es posible en un período



de corto tiempo minimizar esta situación.

A pesar de todos los conflictos, e incluso con la presencia de los mismos, se concluye que hay cuestiones que merecen revisarse con urgencia, como por ejemplo, la formación inicial y continuada de los maestros, la realización de estudios, seminarios y cursos que traten de temas relativos a las metodologías del campo de las artes y su enseñanza. Esto queda patente cuando, en las expresiones de los alumnos, de las maestras y de los dirigentes, se comprueba que el mismo concepto de interdisciplinaridad no se comprende bien por los agentes involucrados. Para ejemplificarlo, se puede considerar la ausencia de los abordajes metodológicos llevados a cabo en esa dirección en los testimonios de las maestras, mientras era tema de despunte en las declaraciones de los alumnos. Sin embargo, ante un cuadro lleno de problemas e incertidumbres se encuentran pequeñas acciones, personas comprometidas en cambiar, hablar, ser escuchadas en medio a las clases de artes en las escuelas. Aun así, queda mucho por hacer y con este trabajo se ha tenido la pretensión de contribuir al cambio en el área, especialmente en las escuelas primarias, para que a partir de esa actitud de cambio que se extienda a toda la educación básica.

## BIBLIOGRAFÍA

Afonso. A. J. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: Universidade do Minho.

Aguirre, I. (2009). *Imaginando um futuro para a educação artística*. In: *Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Raimundo Martins, Irene Tourinho (org.). Santa Maria: Editora da UFSM.

\_\_\_\_\_. (2005). *Teorías y Prácticas en Educación Artística*. Barcelona: Octaedro.

Alberti, V. (2005). *Histórias dentro da História*. In: Pinsky, Carla Bassanezi. *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto.

Alberti, V. (2004). *Manual de História Oral*. Rio de Janeiro: FGV.

Almeida, F. J. A. (2009). *Paulo Freire*. São Paulo: Folha Explica.

Anastasiou, L. G. C.; Alves, L. P. (Orgs.). (2009). *Processos de Ensino na Universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 8.ed. Joinville, SC: UNIVALLE.

André, M. E. D. A. (2005) *Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro Editora.

\_\_\_\_\_. (2000). *A Pesquisa sobre formação de professores no Brasil: 1990/98*. In: Candau, V. M. (org.) *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa* (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A.

Andrés, M. H. (2000). *Os caminhos da arte*. Belo Horizonte: C/Arte.

\_\_\_\_\_. (1984). *Estudo de Caso: seu potencial em educação*. *Cadernos de Pesquisa*, 49, 51-54.

Aranha, M. L. A. (2006). *História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil*. São Paulo: Moderna.

Arslan, L. M. e Iavelberg, R. (2006). *Ensino de Arte*. São Paulo: Thomson.

Araño Gisbert, J. C. (2006): *Hacia la Educación Artística del Siglo XXI: Estructura del Conocimiento Artístico*, Anuario Académico, Maracay-Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Año 1, No. 1.

\_\_\_\_\_. *Arte y Educación en tiempos de cibercultura*. In: Huerta, R. y Calle, R. (eds.) (2005). *La mirada inquieta educación artística y museos*. Valencia: Universidad de Valencia.

Arañó Gisbert, J. C. y Mañero Gutiérrez, A. (2003): *Los Fantasmas de la Práctica, Investigar en Arte Visuales*, en Arañó Gisbert, Juan Carlos y Mañero Gutiérrez, Alberto (ed.): *La Investigación en las Artes Plásticas y Visuales*, Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp.: 15-24

Azanha, J. M. P. (1998). *Planos e políticas de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão*. In: Meneses, J. G. C. et al. *Estrutura e funcionamento da educação básica: leituras*. São Paulo: Pioneira, p. 102-123.

Baitello, N. (2005). *A era da iconofagia. Ensaio de comunicação e cultura*. São Paulo: Hacker.

Barbosa, A. M. (2010). *Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais*. São Paulo: Cortez.

Barbosa, A. M. e Amaral. L. (2008). *Interterritorialidade, mídias, contextos e educação*. São Paulo: Editora Senac, Edições Sesc.

\_\_\_\_\_. (org.) (2005). *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_. (Org.) (2002). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_. (2002). *John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_. (Org.). (2001). *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. (1999). *A Imagem no Ensino da Arte: Anos Oitenta e Novos Tempos*. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva.

\_\_\_\_\_. (1998). *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte.

\_\_\_\_\_. (1982.) *Recortes e colagens: influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Autores Associados.

\_\_\_\_\_. (1985) - *Arte-educação: conflitos/acertos*. São Paulo: Max Limonad.

Bachelard, G. (1988). *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes.

Baptista Gil, F. (2005). *Utilización de las tecnologías de información y comunicación en aulas de artes visuales: una acción con profesores de la educación básica y secundaria en Loulé, provincia de Algarve, Portugal*. Tesis Doctoral dirigida por la Doctora María Dolores Díaz Alcaide. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Universidad de Sevilla.

Baudrillard, J. (2007). *Cultura y Simulacro*. Barcelona: Ed. Kairós.

\_\_\_\_\_. (1970). *La sociedad de consumo*. México: Siglo XXI.

Baxandal, M. (2006). *Padrões de intenção: a explicação histórica dos quadros*. São Paulo: Companhia das Letras.

Benjamin, W. (2008). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Madrid: Abada.

Berger, J. (2000). *Modos de ver*. Barcelona: Paidós.

Berger, P.; Luckmann, T. (1999). *A construção social da realidade*. 12ª ed. Petrópolis: Vozes.

Biasoli, C. L. A. (1999). *A Formação do Professor de Arte: do ensaio... à encenação*. Campinas: Papirus.

Bolívar, A. (2002) *¿De nobis ipisis selemus? Epistemologia de la investigación biográfica-narrativa en educación*. Revista electrónica de investigación educativa: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

Bolívar, A. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.

Borges, M. C. (2011). *Tessitura Visual da Palavra: reflexões acerca dos aspectos plásticos das palavras na obra de Mira Schendel*. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG.

Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.

Brandão, C. R. (1993). *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 28o ed.

Brasil. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.839.

\_\_\_\_\_. *Lei 5.692/71. Estabelece as diretrizes e bases para a educação brasileira*. 1971.

\_\_\_\_\_. *Lei 4.024/61. Estabelece as diretrizes e bases para a educação brasileira.* 1961.

Brito, S. M. F. & Araño Gisbert, J. C (2012). *Una reflexión sobre la importancia de la imagen en la educación.* Imaginar, 55, 7-9.

Brito, S. M. F., & Duarte, E. F. (2012). *O ensino de arte no cotidiano escolar brasileiro.* Imaginar, 55, 10-11.

Brito, S. M. F. (2010). *Entre los conflictos y las posibilidades - En la escena: la Didáctica de la enseñanza de arte en las clases de las escuelas municipales de Juazeiro do Norte-CE/Brasil.* In: II Congreso Internacional de Didácticas 2010 - La Actividad Docente: Intervención, innovación, Investigación. Girona: Universitat de Girona, 2010. v. II. p. 157-1-157-8.

\_\_\_\_\_. (2010). *La imagen en el contexto de la educación contemporánea: una reflexión.* In: III Congreso Internacional de Educación Artística y Visual: Pensamiento crítico y globalización. Málaga: Universidad de Málaga.

\_\_\_\_\_. (2010). *Cultura Visual: Dialogando com a Teoria.* In: VII Seminário do Ensino de Arte do Estado de Goiás: Desafios e Possibilidades Contemporâneas e CONFAEB - 20 anos. Goiania: Universidade Federal de Goiais.

\_\_\_\_\_. (2009). *Educación Artística en la Universidad Regional del Cariri: una experiencia contemporánea.* In: III Congr s d'Educaci  de les Arts Visuals, 2009, Barcelona. III Congr s d'Educaci  de les Arts Visuals: Per Un Di leg entre les arts. v. III.

\_\_\_\_\_. (2007). *O ensino da arte no Brasil: propostas e transi  es.* Tend ncias: Crato, v. 02, p. 143-150.

Canclini, N. G. (2009). *La Globalizaci n Imaginada.* Barcelona: Paid s Iberica.

\_\_\_\_\_. (2004). *Diferentes, Desiguales y Desconectados: mapas de la interculturalidad.* Barcelona: Gedisa.

\_\_\_\_\_. (2001). *Culturas H bridas: estrategias para entrar y salir de La modernidad.* Buenos Aires: Paid s Iberica.

Certeau, M. (1994). *A inven   o do cotidiano: 1. Artes do fazer.* Rio de Janeiro: Vozes.

Chartier, R. (2000). *A Hist ria Cultural: entre pr ticas e representa  es.* S o Paulo: Diffel.

Chizzoti, A. (1991). *Pesquisa em Ci ncias Humanas e Sociais.* 2  ed. S o Paulo: Cortez.

Costa, F. J. R. (Org.). (2011). *Cultura, Arte e Arte/Educação na pós-modernidade/mundo*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2011. 269p.

\_\_\_\_\_. (2010). *Das utopias à realidade: é possível uma didática específica para a formação inicial do professor de Artes Visuais?* In: Barbosa, A. M; Cunha, F. P. (Org.). *Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais*. São Paulo: Cortez, p. 125-140.

\_\_\_\_\_. (2009). *Mediação cultural no CCBNB Cariri*. In: Ana Mae Barbosa; Rejane Galvão Coutinho. (Org.). *Arte/Educação como Mediação Cultural e Social*. São Paulo: Editora UNESP, v., p. 161-170.

\_\_\_\_\_. (2007). *Didáctica de las artes visuales: Una proposición postmoderna. Tesis Doctoral dirigida por el Doctor Juan Carlos Arañó Gisbert. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Universidad de Sevilla*.

Danto, A. C. (2006). *Após o fim da arte – A arte contemporânea e os limites da História*. São Paulo: Odisseus/Edusp.

Debord, G. (1997). *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: contraponto.

Delgado Díaz, C. J. (2002). *Hacia un nuevo saber. Problemas del enriquecimiento moral del conocimiento humano*. La Habana.

Debray, R. (1993). *Vida e morte da imagem*. Petrópolis: Vozes.

Demo, P. (2002). *Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento*. São Paulo: Atlas.

Dewey, J. (2002): *Democracia y educación- una introducción a la filosofía de la educación*. Ed. 5ª, Ediciones Morata, Madrid.

\_\_\_\_\_. (1980). *Experiência e Natureza; Lógica: a teoria da investigação; Arte como Experiência; Vida e Educação; Teoria da Vida Moral*. São Paulo: Abril Cultural.

Díaz Alcaide, M. D. y Gutiérrez, M. R. C. (2001). *Música y Plástica: una investigación sobre las relaciones interdisciplinarias en la educación artística. Actas del I congreso Nacional de Didácticas Específicas*. Granada: Grupo Editorial universitario, pp869-876.

Didi-Huberman, G. (1997). *Lo que vemos, lo que nos mira*. Buenos Aires: Manantial.

\_\_\_\_\_. (2009). *La imagen superviviente. Historia del arte y tiempo de los fantasmas según Aby Warburg*. Madrid: Abada Editores S.L.

\_\_\_\_\_. (2005) *Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.

Dondis, A. D. (2010). *La sintaxis de la imagen: introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Gustavo Gilli.

Duncum, P. (1996). *From Seurat to Snapshots: What the Visual Arts Could Contribute to Education*, en *Australian Art Education*, vol. 19, n.º 2.

Efland, A. D., Freedman, K. y Sthur, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.

Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de La mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la consciencia*. Barcelona: Paidós.

\_\_\_\_\_. (1998). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

\_\_\_\_\_. (1995): *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.

Exupéry, A.S. (2001). *El principito*. Salamandra: S.A.

Feldman, E. (1970). *Becoming human through art*. New Jersey: Prentice-Hall.

Ferreira, G. (Org.). (2006). *Crítica de Arte no Brasil: temáticas contemporâneas*. Rio de Janeiro: Editora Funarte.

Ferreira, M. M; Amado, J. (2000). *Apresentação*. In: Usos e abusos da história oral. 3ª ed. Rio de Janeiro: FGV.

Ferreira, S. (Org.). (2003). *O Ensino das Artes: Construindo Caminhos*. Campinas: Papirus.

Foerster, H. V. (1996). *Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem*. In: Schnitman, D. F. (Org.). (1996). *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 59-74.

Foerster, H.; Krauss, R.; Bois, Y.-A.; Buchloh, B. H. D. (1994). *Art since 1900, Modernism, antimodernism, postmodernism*, Thames and Hudson, Londres.

Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual currículo, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.

\_\_\_\_\_. *Currículo dentro e fora da escola: representações da Arte na cultura visual*. In Barbosa, A. M. (2005). *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez.

Freire, P. Freire, A. M. A. (Org.). (2001). *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. São Paulo: UNESP.

Freire, P. (1999). *Pedagogía de La Autonomía*. Madrid: siglo XXI editores, s.a.

\_\_\_\_\_. (1986). *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

\_\_\_\_\_. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.

\_\_\_\_\_. (1995). *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'água.

\_\_\_\_\_. (1992). *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

\_\_\_\_\_. (1968). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

\_\_\_\_\_. (2007). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

\_\_\_\_\_. (1982). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_. (1980). *Conscientização teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

\_\_\_\_\_. (1965). *Educação como prática da Liberdade*. 6ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Fridman, L. (2000). *Vertigens pós-modernas: configurações institucionais contemporâneas*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.

Fusari, M. F. R. e Ferraz, M. H. C. T.(1993). *Arte na Educação Escolar*. São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_. (1999). *Metodologia do ensino da arte*. São Paulo: Editora Cortez.

Galeano, E. (1993). *Las Palabras andantes*. Mexico: Siglo XXI Editores.

Geertz, C. (1997). *O saber local: novos ensaios em antropologia*. Rio de Janeiro: Vozes.

\_\_\_\_\_. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.



Gergen, K. (2001): *Social Construction in Context*. London: Sage.

Gergen, K. J. (1999). *El yo saturado: dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.

Ginzburg, C. (1997). *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição – 9ª edição*. São Paulo: Companhia das Letras.

Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Evaluación del diseño etnográfico*. Madrid: Ediciones Morata, S.A.

Gruzinski, S. (2006). *A guerra das imagens: de Cristóvão Colombo a Blade Runner (1492-2019)*. São Paulo: Companhia das Letras.

Hall, S. (2003). *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Hernández, F. (2010). *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.

\_\_\_\_\_. (2007). *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.

\_\_\_\_\_. (2000). *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Porto Alegre: Artmed.

Iavelberg, R. (2006). *O Desenho Cultivado na Criança: prática e formação de educadores*. São Paulo: Zouk.

Jameson, F., y Zizek, S. (2003). *Estudios culturales: reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.

Jaspers, K. (1967). *Psicología de las Concepciones del Mundo*. Madrid: Ed. Gredos.

Josso, M-C. (2002). *Experiências de vida e formação*. Prefácio de António Nóvoa, tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Lisboa: Editora Educação/Formação/Universidade de Lisboa.

Laurence, B. (1986). *El Análisis de Contenido*. Madrid: S.A. Ediciones Akal.

Lazotti, L. (1983): *Comunicación visual y escuela*. Barcelona. Gustavo Gili.

Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.

Lowenfeld, V.; Brittain, W. L. (1970). *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. São Paulo: Mestre Jou.

Ludcke, M. (1988). *Como anda o debate sobre metodologias quantitativas e qualitativas na pesquisa em educação*. Cadernos de Pesquisa, n.64, p.61.

Ludcke, M; André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Manguel, A. (2003). *Leer imágenes: una historia privada del arte*. Madrid: Alianza Editorial.

Marques, M. O. (2006). *Escrever é Preciso: o princípio da pesquisa*. 5ª Ed. Ijuí: Editora Unijuí.

Martins, G. A. (2008). *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. 2 ed. São Paulo: Atlas.

Martins, M. C. et al. (1998). *Didática do Ensino da Arte – A Língua do Mundo*. São Paulo: FTD

Martins, R; Tourinho, I. (org.). (2009). *Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria: Editora da UFSM.

Mason, R. (2001). *Por uma arte-educação multicultural*. Campinas: Mercado de Letras.

Mauad, A. M. (2004). *Fotografia e História: possibilidades de análise*. In: Maria Ciavatta; Nilda Alves. (Org.). *A Leitura de Imagens na Pesquisa Social: História, comunicação e Educação*. São Paulo: Cortez.

Mello, C. J. M; Novais, F. (1998). *Capitalismo Tardio e Sociabilidade Moderna*. In: Schwarz, L. M. (org.) *História da Vida Privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.

Minayo, M.C.S. (Org.). (2010). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

Mirzoeff, N. (2003). *Cultura Visual*. Barcelona: Paidós.

Mitchell, W. J. T. (1995). *Picture theory*. Chicago: University of Chicago Press.

Morais, M.C. (2000). *O paradigma educacional emergente*. São Paulo: Papirus.

Nóvoa, A. (org.). (1995). *Vida de professores*. Lisboa: Porto Editora.

Pareyson, L. (1989). *Os problemas da estética*. Trad. Maria Helena Nery Garcez. São Paulo: Martins Fontes.

Parsons, M. J. (1992). *Compreender a arte: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo*. Lisboa: Presença.

Perniola, M. (2000). *Pensando o ritual. Sexualidade, morte, mundo*. São Paulo: Studio Nobel.

Pillar, A. D. (1999). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação.

\_\_\_\_\_. (2001). *Criança e televisão: leituras de imagens*. Porto Alegre: Mediação.

\_\_\_\_\_. *Um convite ao olhar: televisão e arte na educação infantil*. In: 11º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas ANPAP. São Paulo, 2001.

Ramalho e Oliveira, S. (2005). *Imagem também se lê*. São Paulo: Edições.

Frank, R. *Questões para as fontes do presente*. In: Chaveau, A.; Tétart, P. (Orgs.). *Questões para a história do presente*. Bauru/SP: EDUSC, 1999, P. 103-117. P 109.

Richter, I. M. (2003). *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. Campinas/SP: Mercado das Letras.

Rodas, A. O. (2007). *El conocimiento didáctico del contenido en educación artística dos estudios de caso*. Sevilla: Diferencia.

Rossi, M. H. (2003) *Imagens que falam: leitura da arte na escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Rousso, Henry. (2000) *A memória não é mais o que era*. In: Ferreira, Marieta de Moraes; Amado, Janaína. *Usos e abusos da história oral*. 3ª ed. Rio: FGV.

Saunders, R. (1984). *A educação criadora nas artes*. São Paulo: Arte.

Saviani, D. (2006). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados

\_\_\_\_\_. (2005). *Escola e democracia*. 38. ed. rev. Campinas: Autores Associados.

\_\_\_\_\_. (2003). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas: Autores Associados.

\_\_\_\_\_. (1999). *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas (SP): Autores Associados.

Smith-Shank, D. (2009). *Cultura Visual e Pedagogia Visual*. In: Martins, R; Tourinho, I. *Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria: Editora da UFSM, p. 259-266.

Souza, J. F. (2001). *Atualidade de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural*. Recife: Editora Bagaço.

Spiegel, G. M. (2006). *La historia de la práctica, nuevas tendencias en historia tras el giro lingüístico*. Revista de Historia Contemporánea. Madrid: Marcial Pons. (62), p 19-50.

Stake, Robert E (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications

Veiga, I. P. A. (Org.). (1997). *Projeto Político Pedagógico – Uma Construção Possível*. Campinas, SP: Papirus.

Villalba, S. J. (2004). *Arte, Ética y Educación*. Sevilla: Diferencia Ediciones.

Walker, J. y Chaplin, S. (2002). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

Yin, Robert. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. 2ª Ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

\_\_\_\_\_. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman.

Zago, Nadir. (2003). *A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática da pesquisa*. In: ZAGO, Nadir et al. *Perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A.

Zizek, S., Alemán, J. y Rendueles, C. (2008). *Arte, Ideología y Capitalismo*. Madrid: Ediciones Pensamiento.

Zizek, S. (2010). *El acoso de la fantasía*. Madrid: Siglo Veintiuno de España.

\_\_\_\_\_. (2002). *Mirando al sesgo: una introducción a Jacques Lacan a través de la cultura popular*. Buenos Aires: Paidós.

## ANEXOS

### NARRATIVAS

1. Professora Formadora Denise-----	267
2. Professora Formadora Ângela-----	270
3. Chefe da Divisão do Ensino Fundamental-----	272
4. Coordenadora do Paic -----	272
5. Diretora Geral da Escola de Ensino Fundamental Mario da Silva Bem----	281
6. Coordenadora Pedagógica 1- Escola de Ensino Fundamental Mario da Silva Bem-----	287
7. Coordenadora Pedagógica 2 - Escola de Ensino Fundamental Mario da Silva Bem-----	293
8. Professora Elizabete, Turma 4º Ano J da Escola de Ensino Fundamental Mario da Silva Bem-----	303
9. Aluna Wélida, Turma 4º Ano J da Escola de Ensino Fundamental Mario da Silva Bem-----	308
10. Aluna Nágila, Turma 4º Ano J. Escola de Ensino Fundamental Mario da Silva Bem-----	309
11. Aluna Mislânia.Turma 4º Ano J da Escola de Ensino Fundamental Mario da Silva Bem -----	311
12. Aluno Luciano Nogueira Gonçalves. Turma 4º Ano J da Escola de Ensino Fundamental Mario da Silva Bem-----	313

13. Aluna Juliana. Turma 4º Ano J. Escola de Ensino Fundamental Mario da Silva Bem-----	314
14. Aluno José Cleudo. Turma 4º Ano J. Escola de Ensino Fundamental Mario da Silva Bem-----	315
15. Aluno Cícero Rafael. Turma 4º Ano J. Escola de Ensino Fundamental Mario da Silva Bem-----	316
16. Professora Ana Lúcia. Turma 4º Ano A. Escola de Ensino Fundamental Mario da Silva Bem-----	317
17. Aluna Rafaela. Turma 4º Ano A. Escola de Ensino Fundamental Mario da Silva Bem-----	322
18. Aluna Máyra. Turma 4º Ano A. Escola de Ensino Fundamental Mario da Silva Bem-----	324
19. Aluno Marcelo. Turma 4º Ano A. Escola de Ensino Fundamental Mario da Silva Bem-----	326
20. Aluno Kelson. Turma 4º Ano A. Escola de Ensino Fundamental Mario da Silva Bem-----	328
21. Aluno Jeferson. Turma 4º Ano A. Escola de Ensino Fundamental Mario da Silva Bem-----	330
22. Professora Edite Gonçalves Lopes. Turma 4º Ano F. Escola de Ensino Fundamental Mario da Silva Bem-----	332
23. Aluno Tiago. Turma 4º Ano F. Escola de Ensino Fundamental Mario da Silva Bem-----	336

24. Aluna Daniele. Turma 4º Ano F. Escola de Ensino Fundamental Mario da Silva Bem-----	338
25. Aluno Daniel. Turma 4º Ano F. Escola de Ensino Fundamental Mario da Silva Bem-----	340
26. Aluno Antônio Iago. Turma 4º Ano F. Escola de Ensino Fundamental Mario da Silva Bem-----	342
27. Aluna Andreza. Turma 4º Ano F. Escola de Ensino Fundamental Mario da Silva Bem-----	344
28. Aluna Ana Paula. Turma 4º Ano F. Escola de Ensino Fundamental Mario da Silva Bem-----	346
29. Professora Socorro Ferreira. Turma 2º Ano H. Escola de Ensino Fundamental Mario da Silva Bem-----	348
30. Aluna Vitoria. Turma 2º Ano H. Escola de Ensino Fundamental Mario da Silva Bem-----	352
31. Aluna Mariana. Turma 2º Ano H. Escola de Ensino Fundamental Mario da Silva Bem-----	353
32. Aluna Livia. Turma 2º Ano H. Escola de Ensino Fundamental Mario da Silva Bem-----	354
33. Aluno João Victor Turma 2º Ano H. Escola de Ensino Fundamental Mario da Silva Bem-----	355
34. Aluna Jhenifer. Turma 2º Ano H. Escola de Ensino Fundamental Mario da Silva Bem-----	357
35. Aluna Daiara Turma 2º Ano H. Escola de Ensino Fundamental Mario	

da Silva Bem-----	358
36. Professora Rosemary. Turma 2º Ano J. Escola de Ensino Fundamental Mario da Silva Bem-----	359
37. Aluna Monalisa. Turma 2º Ano J. Escola de Ensino Fundamental Mario da Silva Bem-----	368
38. Aluna Lorena. Turma 2º Ano J. Escola de Ensino Fundamental Mario da Silva Bem-----	370
39. Aluna Jhenifer. Turma 2º Ano J. Escola de Ensino Fundamental Mario da Silva Bem-----	371
40. Aluno Gabriel. Turma 2º Ano J. Escola de Ensino Fundamental Mario da Silva Bem-----	373
41. Aluno Cícero Francinildo. Turma 2º Ano J. Escola de Ensino Fundamental Mario da Silva Bem-----	374
42. Professora Cícera Mariano. Turma 2º Ano C. Escola de Ensino Fundamental Mario da Silva Bem-----	376
43. Aluno Miguel. Turma 2º Ano C. Escola de Ensino Fundamental Mario da Silva Bem-----	382
44. Aluno Davi. Turma 2º Ano C. Escola de Ensino Fundamental Mario da Silva Bem-----	383
45. Aluna Vanessa Carini. Turma 2º Ano C. Escola de Ensino Fundamental Mario da Silva Bem-----	384
46. Aluna Raiane. Turma 2º Ano C. Escola de Ensino Fundamental Mario da Silva Bem-----	386
47. Aluna Janaina. Turma 2º Ano C. Escola de Ensino Fundamental Mario da Silva Bem-----	387



48. Diretora Geral, Luciana. Escola de Ensino Fundamental Manoel Balbino da Silva-----	388
49. José, Coordenador Pedagógico da Escola de Ensino Fundamental Manoel Balbino da Silva-----	397
50. Professora Heliana Duarte Pereira. Turma 4º Ano da Escola de Ensino Fundamental Manoel Balbino da Silva-----	404
51. Aluno Gislânio. Turma 4º Ano da Escola de Ensino Fundamental Manoel Balbino da Silva-----	415
52. João Victor. Turma 4º Ano da Escola de Ensino Fundamental Manoel Balbino da Silva-----	417
53. Aluna Taíssa. Turma 4º Ano da Escola de Ensino Fundamental Manoel Balbino da Silva-----	419
54. Aluna Sandy. Turma 4º Ano da Escola de Ensino Fundamental Manoel Balbino da Silva-----	421
55. Aluna Flaviana. Turma 4º Ano da Escola de Ensino Fundamental Manoel Balbino da Silva-----	423
56. Professora Lívia. Turma 2º Ano da Escola de Ensino Fundamental Manoel Balbino da Silva-----	426
57. Aluno Pedro. Turma 2º Ano da Escola de Ensino Fundamental Manoel Balbino da Silva-----	444
58. Aluno João. Turma 2º Ano da Escola de Ensino Fundamental Manoel Balbino da Silva-----	445
59. Aluno Orlando. Turma 2º Ano da Escola de Ensino Fundamental Manoel Balbino da Silva-----	446
60. Aluna Luana. Turma 2º Ano da Escola de Ensino Fundamental Manoel Balbino da Silva-----	447

61. Mercês Siqueira, Coordenadora Pedagógica da Escola de Ensino Fundamental Doutor Leão Sampaio-----	448
62. Professora Silvy Alves. Turma 4º Ano B da Escola de Ensino Fundamental Doutor Leão Sampaio-----	456
63. Aluno Rivaldo. Turma 4º Ano B da Escola de Ensino Fundamental Doutor Leão Sampaio-----	462
64. Aluna Poliana. Turma 4º Ano B da Escola de Ensino Fundamental Doutor Leão Sampaio-----	464
65. Aluna Nilza. Turma 4º Ano B da Escola de Ensino Fundamental Doutor Leão Sampaio-----	466
66. Aluna Michelly. Turma 4º Ano B da Escola de Ensino Fundamental Doutor Leão Sampaio-----	469
67. Aluna Kamila. Turma 4º Ano B da Escola de Ensino Fundamental Doutor Leão Sampaio-----	471
68. Professora Rosália Mascarenhas do Nascimento. Turma 2º Ano B da Escola de Ensino Fundamental Doutor Leão Sampaio-----	473
69. Aluno Mateus Alencar. Turma 2º Ano B da Escola de Ensino Fundamental Doutor Leão Sampaio-----	480
70. Aluno Justino Levi. Turma 2º Ano B da Escola de Ensino Fundamental Doutor Leão Sampaio.-----	482
71. Aluno Cícero Gabriel. Turma 2º Ano B da Escola de Ensino Fundamental Doutor Leão Sampaio.-----	484
72. Aluno Maria Eduarda. Turma 2º Ano B da Escola de Ensino Fundamental Doutor Leão Sampaio.-----	486
73. Aluno Larissa. Turma 2º Ano B da Escola de Ensino Fundamental Doutor Leão Sampaio-----	488

74. Professora Maria Xavier De Araujo Oliveira. . Turma 2º Ano A da Escola de Ensino Fundamental Doutor Leão Sampaio.-----	491
75. Aluno Wendel. Turma 2º Ano A da Escola de Ensino Fundamental Doutor Leão Sampaio.-----	495
76. Aluno Marcos Vinícius. Turma 2º Ano A da Escola de Ensino Fundamental Doutor Leão Sampaio.-----	496
77. Aluno Marcelo. Turma 2º Ano A da Escola de Ensino Fundamental Doutor Leão Sampaio.-----	498
78. Aluna Vanessa. Turma 2º Ano A da Escola de Ensino Fundamental Doutor Leão Sampaio.-----	500
79. Aluna Marta. Turma 2º Ano A da Escola de Ensino Fundamental Doutor Leão Sampaio.-----	502
80. Aluna Jussara. Turma 2º Ano A da Escola de Ensino Fundamental Doutor Leão Sampaio.-----	503

## **ANEXOS**

### **FOTOGRAFÍAS**

81. Aula de Artes. 2º Ano – Escola Manoel Balbino-----	505
82. Aula de Artes. 2º Ano – Escola Mario Bem-----	505
83. Aula de Artes. 2º Ano – Escola Leão Sampaio-----	505
84. Sala de Aula de Artes. Lendo imagens. 2º Ano – Escola Manoel Balbino-----	506
85. Sala de Aula de Artes. Aula de Pintura. 2º Ano – Escola Manoel Balbino-----	507

86. Sala de Aula 4º Ano – Escola Manoel Balbino-----	508
87. Direção Geral, Coordenador Pedagógico e Professores – Escola de Ensino Fundamental Manoel Balbino da Silva-----	509
88. Professores – Escola de Ensino Fundamental Manoel Balbino da Silva-----	510
89. Sala de Aula 1, 2º Ano – Escola Mario Bem-----	511
90. Sala de Aula 2, 2º Ano – Escola Mario Bem-----	512
91. Sala de Aula 4º Ano – Escola Mario Bem-----	513
92. Diretora Geral e as Coordenadoras pedagógicas – Escola Mario Bem--	514
93. Professoras 1 – Escola Mario Bem-----	515
94. Professoras 2 – Escola Mario Bem-----	516
95. Sala de informática – Escola Leão Sampaio -----	517
96. Sala de aula. 2º Ano – Escola Leão Sampaio-----	517
97. Sala dos Professores - Escola Leão Sampaio-----	518
98. Professoras – Escola Leão Sampaio-----	519
99. Alunos 4º Ano – Escola Leão Sampaio-----	520
100. Alunos 2º Ano – Escola Leão Sampaio-----	521